

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz y
competencias emocionales en universitarios de República
dominicana**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Coral Vargas Osorio

DIRECTORA

María Eugenia Martín Palacio

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE
LA EDUCACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS DE
PERSONALIDAD EFICAZ Y COMPETENCIAS
EMOCIONALES EN UNIVERSITARIOS DE
REPÚBLICA DOMINICANA.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Coral Vargas Osorio

DIRECTORA

Dra. María Eugenia Martín Palacio

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE
LA EDUCACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS DE
PERSONALIDAD EFICAZ Y COMPETENCIAS
EMOCIONALES EN UNIVERSITARIOS DE
REPÚBLICA DOMINICANA.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Coral Vargas Osorio

DIRECTORA

Dra. María Eugenia Martín Palacio

Madrid, 2017

“Todo aprendizaje tiene una base emocional.”

Platón

DEDICATORIA

A mis Padres, mi mejor ejemplo y soporte diario.

Agradecimientos

Mami, gracias por ser mi motor, mi fuerza y mi guía. Siempre supiste que yo podía, y así me lo dejaste ver.

Papi, gracias por enseñarme que la humildad es la mejor vestimenta y estar ahí siempre.

Al Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT), de República Dominicana, por formarme y abrirme los senderos internacionales de la educación.

A la Maestra Mery Rosa García, por su confianza e indiscutible apoyo hacia mi formación profesional.

A mi tutora, la Dra. María Eugenia Martín Palacio, por su esfuerzo, esmero y dedicación; espero que este solo sea el comienzo de un gran camino juntas.

A la Dra. Cristina Di Giusto Valle, por su tiempo y entrega. Infinitas gracias por tu solidaridad y apoyo incondicional.

A la Universidad Central del Este, en representación del Dr. José Guillermo Wazar Puello, por abrirme las puertas, confiar en mí y en la consolidación de esta investigación. No menos importante, a mis participantes, sin su colaboración esto no hubiese sido posible.

Al Maestro, colega y amigo, Pedro Acosta Jiménez, por la ayuda en el trayecto. Sin ese gesto de colaboración, hoy estas palabras no estarían aquí.

Mayobanex, Patricia, Ana, Jonathan y Ligia gracias por estar ahí en todo momento, valen mucho.

Winnie no vi tu partida, te amo y hoy celebro a distancia contigo, gracias por tu lealtad.

Resumen

La presente investigación mostró la relación teórica empírica entre los constructos de Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales en contextos universitarios dominicanos. Para ello, el objetivo principal fue identificar las competencias personales, sociales y emocionales. Las competencias personales y sociales fueron analizadas desde el constructo de Personalidad Eficaz de Martín del Buey y Martín Palacio, 2012 y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) entendidas como capacidades adquiridas de la Inteligencia Emocional según Goleman (2002). Otros objetivos fueron analizar la relación entre ambos constructos, conocer las diferencias entre las variables género, edad y nacionalidad en Personalidad Eficaz, determinar los tipos de Personalidad Eficaz, y describir la presencia de las dimensiones de Competencias Emocionales en las tipologías de Personalidad Eficaz obtenidas.

Los datos presentados en esta investigación se abordaron desde un enfoque cuantitativo y se enmarcaron dentro del método descriptivo de corte transversal (Hernández Sampieri, 2005). Se utilizó una muestra de 1.000 estudiantes universitarios de la carrera de medicina de una Universidad privada de la región este del país. Se aplicaron dos instrumentos, siendo el primero el Cuestionario de Personalidad Eficaz en el ámbito Universitario (PECED) de Dapelo y Martín del Buey (2006). El segundo, el Cuestionario de Competencias Emocionales Intrapersonal e Interpersonal de Daniel Goleman (2001), adaptado a contextos universitarios chilenos por Tapia (2010). No se realizaron adaptaciones de ninguno de los cuestionarios ya que eran comprensibles para la muestra objeto de estudio.

Aplicados los procesamientos estadísticos se encontraron correlaciones significativas entre los factores de Personalidad Eficaz con la mayoría de dimensiones de Competencia Emocional Intrapersonal e Interpersonal.

En cuanto a las variables sociodemográficas de género, edad y nacionalidad, no se encontraron diferencias significativas en función de las dos primeras, ni en la combinación de ninguna de las tres en las competencias enmarcadas en los constructos. Respecto a la nacionalidad, contemplada individualmente, hubo diferencias significativas con algunas de las dimensiones de Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales, pero con tamaño del efecto bajo.

Los tipos modales de Personalidad Eficaz obtenidos en el estudio fueron acordes con los encontrados en investigaciones previas realizadas en España y Chile. Se encontraron cuatro tipos contrapuestos dos a dos (Tipo Eficaz vs. Ineficaz y Tipo Eficaz Inhibido vs. Ineficaz Social).

También se encontró una correspondencia lógica al analizar la presencia de las Competencias Emocionales en las tipologías de Personalidad Eficaz. Se obtuvo que las puntuaciones más altas de Competencias Emocionales fueron obtenidas por el Tipo Eficaz, seguido por el Tipo Ineficaz Social, el Tipo Eficaz Inhibido y por último las puntuaciones más bajas las obtuvieron el tipo Ineficaz.

A modo de conclusión, este trabajo ha dado cumplimiento al objetivo planteado de identificar las competencias personales, sociales y emocionales en universitarios de República Dominicana.

Abstract

The present research shows the theoretical empirical relationship between the constructs of Effective Personality and Emotional Competencies in Dominican university contexts. In order to achieve this investigation the main objective proposed was to identify personal, social and emotional competencies. Personal and social competencies were approach from Martín del Buey and Martín Palacio (2012) Effective Personality construct. As well as, Intrapersonal and Interpersonal Emotional Competencies comprehended as acquired abilities of Emotional Intelligence according to Goleman (2002). Furthermore, other objectives were to determine the types of Effective Personality, know the differences among the variables gender, age and nationality in correlation of both constructs. Likewise, describe the presence in the typologies of Effective Personality obtained in the dimensions of Emotional Competencies.

The data presented in this research were approached from a quantitative perspective and framed in a cross-section descriptive method (Hernández Sampieri, 2005). A sample of 1.000 undergraduate medical students from a private University in the eastern region of the country was used. Two instruments were applied, being the first, Dapelo and Martín de Buey (2006) University Effective Personality Questionnaire (PECED). The second, Daniel Goleman (2001) Interpersonal and Interpersonal Emotional Competencies Questionnaire, adapted to Chilean university contexts by Tapia (2010), with an adequate reliability index of .809 for the Intrapersonal dimension and .935 for the Interpersonal dimension. No adaptations of both questionnaires were needed since they were comprehensible for the study sample.

As for the sociodemographic variables gender, age and nationality, no significant differences were found in terms of the first two, nor in the combination of any of them in the competencies framed in the constructs. Regarding nationality, as a single variable significant differences were found in some Effective Personality and Emotional Competencies dimensions. Even though, with a low effect size.

Modal types of Effective Personality obtained in the study were alined with those found in previous research in Spain and Chile. Also, four opposing types were found opposed two by two (Effective Type vs. Ineffective Type and Effective Inhibited Type vs. Social Effective).

Through analyzing the presence of Emotional Competencies in the types of Effective Personality, logical correspondence was found. The highest Emotional Competencies scores were obtained by the Effective Type, followed by the Social Ineffective Type, the Effective Inhibited Type, and finally the lowest scores were obtained by the Ineffective Type.

As a conclusion, this work has fulfilled the objective of identifying personal, social and emotional competencies in Dominican Republic university students.

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
RESUMEN	1
ABSTRACT	3
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	21
2.1. CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ	23
2.1.1. Concepto de Personalidad Eficaz	23
2.1.2. Dimensiones de Personalidad Eficaz	27
2.1.2.1. Fortalezas del Yo	29
2.1.2.2. Demandas del Yo	30
2.1.2.3. Retos del Yo	36
2.1.2.4. Relaciones del Yo	39
2.1.3. Evaluación de la Personalidad Eficaz en universitarios	42
2.1.3.1. Cuestionario Personalidad Eficaz - Universidad: CPE-U	43
2.1.3.2. Cuestionario Personalidad Eficaz-Universidad. Ingeniería: CPE-U.I	44
2.1.3.3. Cuestionario Personalidad Eficaz -Técnico Profesional: CPE-TP/Ch	45
2.1.3.4. Cuestionario Personalidad Eficaz -Formación Profesional: CPE-FP/Es	46
2.2. CONSTRUCTO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES	49
2.2.1. Evolución del concepto Inteligencia a Competencias Emocionales	49
2.2.1.1. Concepto de Inteligencia	49

2.2.1.2 Concepto de Inteligencia Emocional	55
2.2.1.3. Concepto de Competencias Emocionales	61
2.2.2. Diferencias entre Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales	66
2.3. RELACIÓN ENTRE AMBOS CONSTRUCTOS: PERSONALIDAD EFICAZ Y COMPETENCIAS EMOCIONALES	68
2.4. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS	73
2.4.1. Razón de ser de tipo	73
2.4.2. Concepto clásico de tipo	74
2.4.3. Principales tipologías clásicas	75
2.4.4. Del concepto clásico de tipo a la Concepción modal multidimensional	78
2.4.5. Técnicas de agrupación por conglomerados	80
2.4.6. Análisis de tipo en distintos contextos	82
2.4.7. Perfiles tipológicos de Personalidad Eficaz en universitarios	84
2.5. ANTECEDENTES ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDAD EN UNIVERSITARIOS	100
2.5.1. Estudios de género y edad en universitarios: constructo Personalidad Eficaz	100
2.5.2. Estudios de género y edad en universitarios: dimensiones Competencias Emocionales	101
2.6. ANTECEDENTES ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS EN UNIVERSITARIOS DE REPÚBLICA DOMINICANA	105
2.6.1. Estudios en República Dominicana: dimensiones Personalidad Eficaz	109

2.6.2. Estudios en República Dominicana: dimensiones Competencias Emocionales.	114
2.7. OBJETIVOS	118
2.8. HIPÓTESIS	119
CAPÍTULO III. MARCO EMPIRICO	121
3.1. METODOLOGÍA	123
3.1.1. Participantes	123
3.1.2. Instrumentos	124
3.1.3. Procedimiento	130
3.1.4. Análisis de datos	130
3.2. RESULTADOS	132
3.2.1. Validación cuestionarios en República Dominicana	132
3.2.1.1. Fiabilidad	132
3.2.1.1.1. Fiabilidad Personalidad Eficaz	132
3.2.1.1.2. Fiabilidad Competencias Emocionales	132
3.2.1.2. Análisis factorial confirmatorio	133
3.2.1.2.1. Confirmatorio Personalidad Eficaz	134
3.2.1.2.2. Confirmatorio Competencias Emocionales	137
3.2.2. Correlaciones	140
3.2.2.1. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales: Intrapersonales	141
3.2.2.2. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales: Interpersonales	142

3.2.3. Diferencias en función de las variables género, edad y nacionalidad	144
3.2.3.1. Diferencias en función de las variables género, edad y nacionalidad en Personalidad Eficaz	144
3.2.3.2. Diferencias en función de las variables género, edad y nacionalidad en Competencias Emocionales: Intrapersonales	149
3.2.3.3. Diferencias en función de las variables género, edad y nacionalidad en Competencias Emocionales: Interpersonales	157
3.2.4. Tipologías	167
3.2.4.1. Descripción de las tipologías	169
3.2.4.2. Descriptivos de los factores de la dimensión Intrapersonal en cada cluster de Personalidad Eficaz	174
3.2.4.3. Descriptivos de los factores de la dimensión Interpersonal en cada cluster de Personalidad Eficaz	184
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN	195
CONCLUSIONES	205
LIMITACIONES	211
LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	215
REFERENCIAS	219
ANEXOS	241
ANEXO I	243
ANEXO II	247
ÍNDICE DE TABLAS	9
INDICE DE FIGURAS	13

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. <i>Comparativa entre las distintas clasificaciones motivacionales.</i>	32
Tabla 2. <i>Resumen de los factores presentes en los test de Personalidad Eficaz en el tercer ciclo educativo.</i>	48
Tabla 3. <i>Tipologías en contextos universitarios en función de los estudios.</i>	98
Tabla 4. <i>Distribución de la muestra en función de la nacionalidad.</i>	123
Tabla 5. <i>Fiabilidad cuestionario Personalidad Eficaz.</i>	132
Tabla 6. <i>Fiabilidad cuestionario Competencias Emocionales.</i>	133
Tabla 7. <i>Índices de ajuste al Modelo Personalidad Eficaz.</i>	136
Tabla 8. <i>Índices de ajuste al Modelo Competencias Emocionales.</i>	139
Tabla 9. <i>Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales: dimensión Intrapersonal.</i>	141
Tabla 10. <i>Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales: dimensión Interpersonal.</i>	143
Tabla 11. <i>Índices de Asimetría y Curtosis Personalidad Eficaz.</i>	145
Tabla 12. <i>Diferencias en función de la variable Nacionalidad en Personalidad Eficaz.</i>	146
Tabla 13. <i>ANOVA en función de la nacionalidad Personalidad Eficaz.</i>	146
Tabla 14. <i>Baremo general de Personalidad Eficaz.</i>	149
Tabla 15. <i>Índices de Asimetría y Curtosis Competencias Emocionales: Intrapersonal.</i>	150
Tabla 16. <i>Diferencias en función de la variable nacionalidad en Competencias Emocionales: Intrapersonal.</i>	151
Tabla 17. <i>ANOVA en función de la nacionalidad en Competencias Emocionales: Intrapersonal.</i>	152

Tabla 18. <i>Baremo general de Competencias Emocionales: Intrapersonales. Autoconciencia.</i>	155
Tabla 19. <i>Baremo general de Competencias Emocionales: Intrapersonales. Autorregulación.</i>	156
Tabla 20. <i>Baremo general de Competencias Emocionales: Intrapersonales. Motivación.</i>	157
Tabla 21. <i>Índices de Asimetría y Curtosis Competencias Emocionales: Intrapersonal.</i>	158
Tabla 22. <i>Diferencia en función de la variable Edad y Nacionalidad en Competencias Emocionales: Interpersonales.</i>	159
Tabla 23. <i>ANOVA en función de la Edad en Competencias Emocionales: Interpersonales.</i>	161
Tabla 24. <i>ANOVA en función de la Nacionalidad en Competencias Emocionales: Interpersonales.</i>	162
Tabla 25. <i>Baremo general Competencias Emocionales: Interpersonales. Empatía.</i>	165
Tabla 26. <i>Baremo General Competencias Emocionales: Intrapersonales. Habilidades Sociales.</i>	166
Tabla 27. <i>Centros de conglomerados finales.</i>	167
Tabla 28. <i>Puntuación centil de cada tipología en las dimensiones de Personalidad Eficaz.</i>	168
Tabla 29. <i>ANOVA para los centros de conglomerados.</i>	169
Tabla 30. <i>Números de casos dentro de cada conglomerado.</i>	169
Tabla 31. <i>Medidas de Competencias Emocionales: Intrapersonales en tipologías de Personalidad Eficaz.</i>	174
Tabla 32. <i>Diferencias en función de Competencias Emocionales: Intrapersonales en tipologías de Personalidad Eficaz.</i>	175

Tabla 33. <i>ANOVA en función de Competencias Emocionales: Intrapersonales en tipologías de Personalidad Eficaz.</i>	177
Tabla 34. <i>Medidas de Competencias Emocionales: Interpersonales en tipologías de Personalidad Eficaz.</i>	185
Tabla 35. <i>Diferencias en función de Competencias Emocionales: Interpersonales en tipologías de Personalidad Eficaz.</i>	186
Tabla 36. <i>ANOVA en función de Competencias Emocionales: Interpersonales en tipologías de Personalidad Eficaz.</i>	188

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Dimensiones de Personalidad Eficaz.	28
<i>Figura 2.</i> Estructura Personalidad Eficaz.	70
<i>Figura 3.</i> Representación del Tipo Eficaz vs. Tipo Ineficaz.	88
<i>Figura 4.</i> Representación del Eficaz Introvertido vs. Ineficaz Social.	91
<i>Figura 5.</i> Representación del Tipo Motivado Resolutivo vs. Tipo Desmotivado Inoperante.	94
<i>Figura 6.</i> Representación del Tipo Eficaz Desmotivado vs. Tipo Ineficaz Motivado.	97
<i>Figura 7.</i> Resumen de tipologías de Personalidad Eficaz en universitarios	99
<i>Figura 8.</i> Relación entre competencias.	108
<i>Figura 9.</i> Modelo Personalidad Eficaz.	135
<i>Figura 10.</i> Estimaciones estandarizadas del Modelo Personalidad Eficaz.	137
<i>Figura 11.</i> Modelo Competencias Emocionales.	138
<i>Figura 12.</i> Estimaciones estandarizadas del Modelo Competencias Emocionales.	140
<i>Figura 13.</i> Tipologías modales multivariadas.	168

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en República Dominicana ha experimentado grandes cambios en las últimas cuatro décadas. Se pasó de un estado que contaba con 26 universidades y una matrícula de más de 124.000 estudiantes a un país donde, diez años más tarde, las cifras aumentaron a 35 instituciones de educación superior (28 universidades y 7 institutos de estudios superiores) con aproximadamente 177.000 alumnos (Liz, 2001). En la actualidad, existen registradas en el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, MESCyT, organismo rector de la educación superior dominicana, unas 50 Universidades e Institutos de Educación Superior, de las cuales 5 tienen categoría pública/estatal.

Según datos obtenidos de la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR) elaborada en 2015 desde la Oficina Nacional de Estadística (ONE RD, 2015), esta publicación reveló que el total de la población con estudios universitarios que se encuentran activo en su campo profesional fue de 1.600.000. El informe también indica que en ese mismo año había una población aproximada de 600.000 estudiantes universitarios; distribuidos en las siguientes regiones del país: Cibao: 34.4%, Santo Domingo 25.1%, Distrito Nacional: 10.2%, Región Este: 10.4%, Valdesia: 10.6% y Suroeste: 9.3%. Igualmente, puso de manifiesto la descompensación de género en los estudiantes universitarios, siendo el grupo mayoritario las mujeres jóvenes hasta los 29 años e invirtiéndose dicha descompensación en los estudiantes mayores de 60 años.

Debido al incremento del alumnado universitario dominicano, y a fin de ofertar una educación de calidad, ya en 2001, se habían propuesto los desafíos de la educación superior que se engloban en las siguientes directrices (Liz, 2001):

- Aumentar la calidad y nivel de formación de los graduados.
- Remediar el bajo rendimiento académico.
- Renovar los mecanismos de admisión y de vinculación con el nivel medio.
- Perfilar y utilizar un sistema de información para la educación superior.
- Diversificación de la asignación de los recursos estatales.
- Fortalecimiento de los lazos con el sector de productivo y la sociedad.
- Utilizar una normativa común para el nivel superior.

Al analizar estos desafíos se concluye que el modelo de educación en República Dominicana poseía una perspectiva más tradicional, lo que conlleva que se le prestase menos atención a las necesidades emocionales del alumnado y más a las académicas (Mesa, 2015). Es en la última década cuando se sentaron las bases de un nuevo diseño curricular por competencias. A través de ese periodo se propusieron las siete Competencias Fundamentales que se implementaron en el sistema educativo en el año 2014. Estas competencias fueron las siguientes (Ministerio de Educación-República Dominicana, MINERD, 2014):

- Ética y ciudadana
- Comunicativa
- Pensamiento lógico, creativo y crítico
- Resolución de problemas
- Científica y tecnológica
- Ambiental y de la salud
- Desarrollo personal y espiritual

Todas estas competencias están relacionadas en cierto grado con las competencias personales y sociales analizadas desde el constructo de Personalidad Eficaz de Martín del Buey y Martín Palacio (2012) y las Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) entendidas como capacidades adquiridas de la Inteligencia Emocional según Goleman (2002). La importancia de trabajar estas habilidades queda patente en diversas investigaciones que indican los efectos positivos de fomentar la formación personal y socio-emocional (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009). Además de relacionarse con conductas disruptivas o la adaptación social y académico (Mesa 2015).

A raíz de todo lo anterior, el objetivo de este trabajo ha sido conocer estas competencias en universitarios dominicanos para establecer tipologías modales multivariadas en función de las mismas. Lo que facilita una atención individualizada y fomenta un desarrollo integral en los alumnos. Se enfatiza la necesidad de los universitarios de conocerse a sí mismo, identificar sus emociones y a desarrollar sus habilidades emocionales, las cuales les ayudarán a enfrentarse a una sociedad que les demanda cada vez más en sentido físico, intelectual, emocional y ético.

Para dar cumplimiento al objetivo de este trabajo se procederá a presentar en el marco teórico el constructo de Personalidad Eficaz propuesto por Martín del Buey y Martín Palacio (2012), y sus dimensiones. Además se presenta El constructo de Competencias Emocionales indicando la evolución del concepto de Inteligencia, a Inteligencia Emocional y a Competencia Emocional. Se recalcan las diferencias terminológicas de estos dos últimos conceptos. Por otra parte, se presenta la relación existente entre ambos constructos. A continuación se exponen el término de tipología modal multivariada y se muestran los perfiles tipológicos existentes en Personalidad Eficaz en contextos universitarios. Por otro lado, se describen diversos estudios acerca de las variables género y edad en ambos constructos. Finalizando este apartado con la presentación de los estudios realizados en República Dominicana acerca de las dimensiones de los constructos.

Dentro del Marco Empírico se presenta la metodología empleada en esta investigación y se muestran los resultados obtenidos con el fin de confirmar o refutar las hipótesis planteadas. Igualmente se discuten estos resultados en base a los estudios precedentes sobre el tema. El trabajo culmina presentando las conclusiones obtenidas, indicando las limitaciones encontradas y proponiendo las posibles líneas futuras de investigación.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

2.1. CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ

La elección del constructo Personalidad Eficaz se realizó debido a que las competencias que evalúa guardan relación con las Competencias Fundamentales desarrolladas en el currículum dominicano. A continuación se presenta este constructo indicando lo que conlleva el concepto y su definición. Además, se detallan las dimensiones que lo componen especificando los elementos que integra cada una de ellas. Finalizando con un recorrido a través de las pruebas de evaluación del constructo existentes en contextos de educación de tercer ciclo.

2.1.1. Concepto de Personalidad Eficaz

El constructo Personalidad Eficaz es un constructo teórico–empírico que se ha ido desarrollando desde el año 1996 por el Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), dirigido por el Dr. Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y la Dra. Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid. A este grupo de investigación se han ido incorporando a lo largo de los años profesores y alumnos de distintas universidades españolas y latinoamericanas. Actualmente el equipo está formado por más de quince investigadores de forma directa o indirecta.

Según Martín del Buey y Martín Palacio (2012), la denominación del constructo como “*Personalidad Eficaz*” fue una de las cuestiones fundamentales a la hora de construirlo. Los autores optaron por la designación de *Personalidad* frente a la de *Persona* y a la de *Eficaz* frente a *Eficiencia* y *Efectividad*.

Los Doctores Martín del Buey y Martín Palacio, hablan de *Personalidad* en contraposición a *Persona* puesto que este último concepto es considerado más genérico al englobar al ser humano. Esta elección la hicieron basándose en la definición de Pervin (1978), que considera que “*La personalidad representa las propiedades estructurales y dinámicas de un individuo o individuos, tal como éstas se reflejan en sus respuestas características a las situaciones*” (Pervin, 1978, pp. 20). El interés de Martín del Buey y Martín Palacio (2012), en esta definición se basa en que pone de relieve el

carácter estructural y dinámico, lo que implica que la personalidad está compuesta por diversas estructuras que son cambiantes a lo largo de la vida. Al igual que de definirla en términos de conducta proporciona la ventaja de ser observable y evaluable. Aborda la consistencia intraindividual e interindividual y matiza que las actuaciones responden a situaciones y se expresan en relación a ellas.

La designación de *Eficaz* frente a *Eficiencia* y *Efectividad* la realizaron con la finalidad de englobar los tres conceptos en uno solo. Entienden que una persona *Eficaz* lleva implícito la *Eficiencia* y la *Efectividad* puesto que no hay eficacia sin eficiencia ni efectividad. Martín del Buey y Martín Palacio (2012), indican que la *Eficiencia* y la *Efectividad* son dos adjetivos de naturaleza cuantitativa que están asociados al concepto de competencia que es cualitativa. Exponen que:

- Una alta *Eficiencia* depende de la “*medida*” en que se sigue estrictamente la planificación prefijada. A pesar de ello, se sabe que para la consecución de las distintas metas ésta se debe ir acomodando a las demandas que surgen. Además, existen variables, especialmente las del entorno, que influyen y producen cambios que de no poder actuar sobre ellas podrían conllevar al fracaso. Siendo donde la *Eficacia* se impone.

- La *Efectividad* es la “*cuantificación*” del cumplimiento de la meta, no importa si ésta se logra en forma eficiente o no. En algunos casos, se acepta la *Efectividad* como el logro de una meta acertadamente seleccionada en el proceso de planificación.

En consecuencia, toman como referencia las siguientes definiciones (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012, pp. 24):

Eficacia
“Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. Se le anexa el concepto de EFICAZ .

Eficiencia
“Empleo de los mejores medios posibles para conseguir la meta esperada”. Aplicable preferiblemente a personas. Se le anexa el concepto de EFICIENTE .
Efectividad
“Cuantificación del logro de la meta”. Se le anexa el concepto de EFFECTIVO .

Debido a esto, se evidencia la secuenciación de los tres conceptos de la siguiente forma: la *Eficacia* se completa con *Eficiencia* y *Efectividad*. La *Eficacia* es la capacidad para conseguir metas esperadas que se manifiesta con un empleo adecuado de medios y una obtención de las mismas.

En resumen, aunando los dos términos, indican que: *una Personalidad Eficaz es aquella con capacidad para lograr el efecto que se desea o se espera (Eficacia) empleando los mejores medios posibles (Eficiencia) y obteniendo los resultados previstos (Efectividad)* (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012, pp. 27).

A partir de esta explicación, uno de los objetivos fundamentales para los autores fue otorgar una definición lo más completa posible de Personalidad Eficaz. Uno de los primeros acercamientos se hizo en el año 2000 en el IX Congreso Internacional de Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD), donde los profesores Martín del Buey y Álvarez (2000), presentaron el denominado Programa Integrado de Acción Tutorial basado en este constructo. Posteriormente, en el año 2001 el grupo GOYAD publicó un trabajo que estuvo destinado al marco conceptual de éste (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001a).

En el año 2008, se presentó una revisión del constructo en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación (Martín Palacio, González-Calleja, Fernández, Dapelo, Marcone, Bermúdez, et al., 2008). Al año siguiente, se presentaron nuevas aportaciones en torno al constructo de Personalidad Eficaz en la línea de competencias personales y sociales y en su relación con el aprendizaje (Martín Palacio, Martín del Buey y Fernández 2009); y en relación con el concepto de madurez (Álvarez-Fernández, Martín Palacio y Bermúdez, 2009).

Más tarde, Martín del Buey y Martín Palacio (2012), coordinaron un extenso trabajo en el que recopilaron todos los avances desarrollados en torno al constructo Personalidad Eficaz bajo el título de “Competencias personales y sociales: Personalidad eficaz”. En él, realizaron una revisión global de la fundamentación del constructo en base a una recapitulación de las publicaciones y trabajos realizados hasta ese momento en: el marco conceptual, las dimensiones que lo conforman, la evaluación del mismo y los programas desarrollados para su mejora.

La definición resultante de Personalidad Eficaz que formularon en este año fue:

“Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).” (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012, pp.35).

Según estos autores se trata de una definición multidimensional, ya que están implicados varios conceptos relacionados entre sí formando un conjunto compacto. Consideran que la principal aportación de esta definición a la investigación psicológica, fue la selección fundamentada de estos conceptos y su agrupación en cuatro dimensiones que integran el constructo que se encuentran estrechamente relacionadas entre sí.

2.1.2. Dimensiones de Personalidad Eficaz

Como se ha indicado, a raíz de la definición del constructo de Personalidad Eficaz, Martín del Buey y Martín Palacio (2012), consideran que el concepto lleva implícito diez rasgos (Autoconcepto, Autoestima, Motivación, Atribución causal, Expectativas, Afrontamiento de problemas, Toma de decisiones, Empatía, Comunicación y Asertividad) que conforman el constructo o competentes que se agrupan en cuatro dimensiones en torno al Yo: Fortalezas del Yo, Demandas del Yo, Retos del Yo y Relaciones del Yo. Se presenta en este apartado de manera detallada.

Al igual que el concepto de Personalidad Eficaz, las dimensiones del constructo se fueron definiendo a lo largo del tiempo. En el año 2001, el grupo GOYAD publicó diversos trabajos dedicados a cada una de las cuatro dimensiones en que se dividen en:

- *Fortalezas del Yo*: compuesto por los componentes de Autoconcepto y Autoestima (Martín del Buey, et al., 2001b, 2001c).
- *Demandas del Yo*: conformado por los componentes de Motivación, Atribución y Expectativas (Martín del Buey, et al., 2001d).
- *Retos del Yo*: integrado por componentes de Afrontamiento de problemas y Toma de decisiones (Martín del Buey, et al., 2001e).
- *Relaciones del Yo*: englobando los componentes de Empatía, Asertividad y Comunicación. (Martín del Buey, et al., 2001f, 2001g).

En la Figura 1 se presentan las dimensiones de Personalidad Eficaz con cada uno de sus componentes.

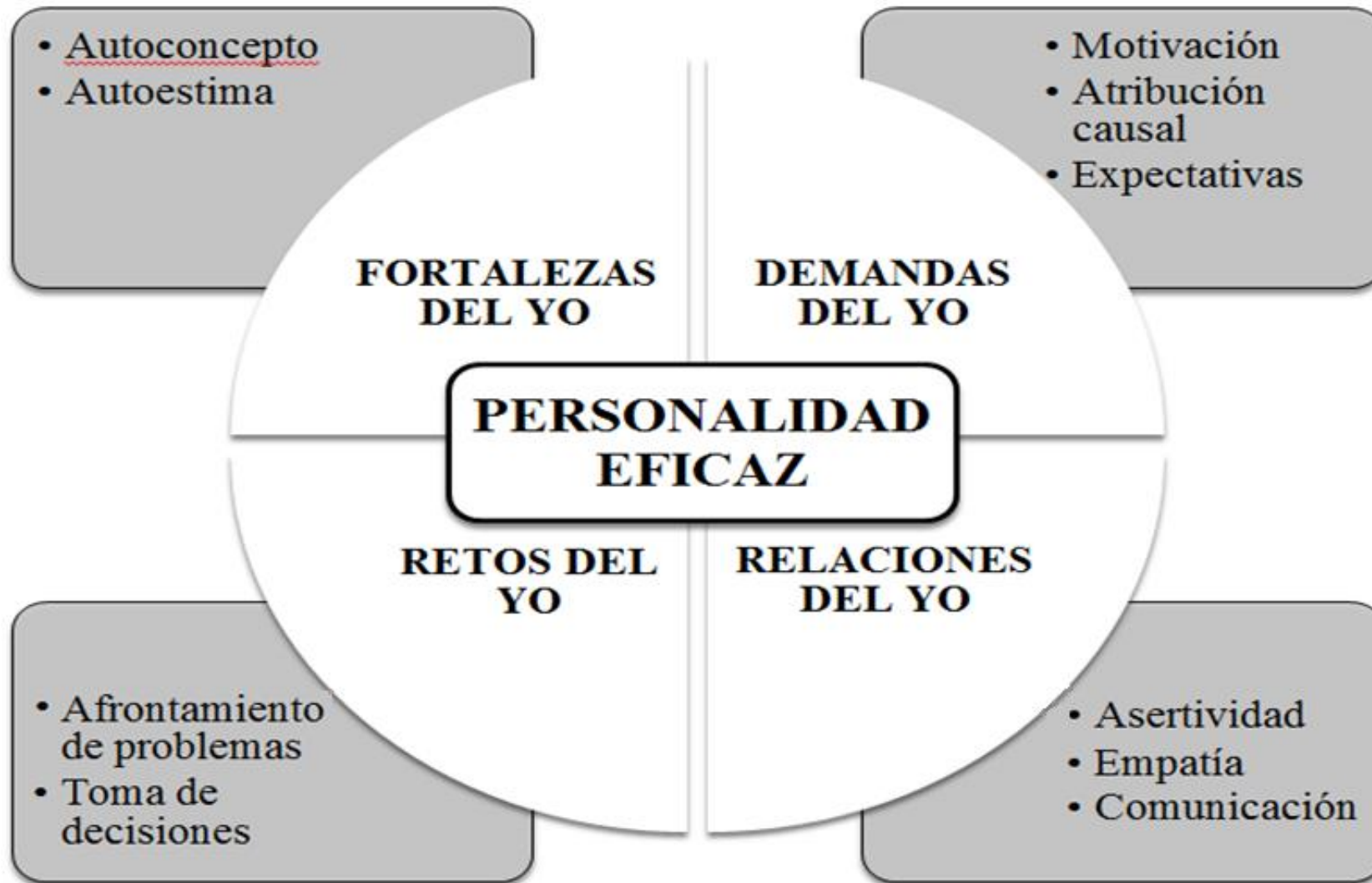


Figura 1. Dimensiones de Personalidad Eficaz.

2.1.2.1. Fortalezas del Yo

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), denominaron a la primera dimensión como “**Fortalezas del Yo**” e indican que recoge dos componentes o subdimensiones: el Autoconcepto y la Autoestima. Señalan que estos componentes responden a las preguntas existenciales de ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro?. Además, consideran las Fortalezas del Yo como el pilar donde se apoya toda la fuerza de una Personalidad Eficaz.

La importancia de esta dimensión viene avalada por la extensa revisión que realizaron de las nociones de autoconcepto, autoestima y autorrealización. En ella encontraron que la idea genérica de autoconcepto había desplazado otras concepciones, consideradas hasta ahora como condicionantes y/o determinantes eficaces de los comportamientos humanos. Se refieren entre otras a las dimensiones aptitudinales o la influencia de determinados factores de personalidad en el desempeño.

A efectos de precisar el constructo de Personalidad Eficaz, realizaron una acotación terminológica de la dimensión Fortalezas del Yo. Esto fue necesario debido a que señalan que las investigaciones en torno al autoconcepto han proliferado en gran medida, lo que ha producido imprecisiones y algo de confusión terminológica. Los autores organizan los componentes de Fortalezas del Yo (Autoconcepto y Autoestima) como un bloque unitario de la actitud sobre uno mismo. Entienden el autoconcepto como componente cognitivo, mientras a la autoestima como componente afectivo de las Fortalezas del Yo. Martín del Buey y Martín Palacio (2012, pp. 112), definen estos términos como:

Autoconcepto
Es una actitud y se entiende como un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente o hace respecto a sí mismo.

Autoestima

Es la dimensión afectiva del autoconcepto y se comprende como la resonancia que la dimensión cognitiva tiene en el ego. Esta dimensión es la valoración que hacemos de lo que tenemos de positivo y negativo en nosotros mismos generando en nosotros un sentimiento favorable o desfavorable.

En síntesis, se podría definir como:

Fortalezas del Yo

Es la habilidad de una persona de conocer lo que piensa, siente o hace respecto a sí misma y la valoración que hace de ello. Una persona con unas buenas Fortalezas del Yo tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.

2.1.2.2. Demandas del Yo

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), denominaron a la segunda de las dimensiones del constructo Personalidad Eficaz “*Demandas del Yo*”. Esta agrupa los componentes o subdimensiones de: Motivación de logro, Atribuciones o locus de control y Expectativas. Esta segunda dimensiones, da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa?. Los autores consideran las tres subdimensiones dentro de un continuo temporal. El presente es la Motivación, el futuro la Expectativa y el pasado la Atribución. A continuación se detalla cada una de ellas.

Motivación de logro.

Como se había indicado representa el presente del continuo temporal propuesto. Los autores consideran la motivación como causa determinante del comportamiento

humano y, por ende, de una conducta eficaz. Martín del Buey y Martín (2012, pp.129) la definen como:

Motivación de logro
Es una determinada dimensión vital que configura a la persona y la impulsa a la acción.

Los autores realizaron una amplia revisión bibliográfica de las motivaciones que causan los comportamientos humanos. Encontraron una gran variedad de motivos que aglutinaron en seis grupos: Éxito, Confort, Estatus, Altruismo, Seguridad y Autonomía. Estas motivaciones se repiten en diversas investigaciones entre las que destacan como más relevantes el grupo de Investigación Internacional MOW (1987), Super (1970), Yates (1990); Elizur, Borg, Hunt y Magyari (1991); Holt y Keats (1992), Harrington y O'Shea (1993); Bozhinova, Jilova y Georgieva (1994); Katz (1988), Jensen (1993); Rokeach (1973), y Schwartz (1999), y por último, el cuestionario MIQ-*Minnesota Importance Questionnaire* (Gay, Weiss, Hendel, Dawis y Lofquist, 1971).

Fundamentados en estos motivos, Pizarro, Martín Palacio y Di Giusto (2011), propusieron una clasificación de todos los posibles motivos humanos dentro de una de estas seis categorías o búsquedas generadoras de comportamiento: Seguridad, Afecto, Bienestar, Orgullo, Novedad y Economía (SABONE), y que en la actualidad han renombrado bajo los nombres de Certeza, Autoestima, Salud, Autoconcepto, Cambio y Administración (CASACA).

A continuación, en la Tabla 1, se presenta una comparativa entre las distintas clasificaciones motivaciones mencionadas.

Tabla 1

Comparativa entre las distintas clasificaciones motivacionales.

MOTIVOS VITALES	SABONE	CASACA
Seguridad	Seguridad	Certeza
Altruismo	Afecto	Autoestima
Confort	Bienestar	Salud
Éxito	Orgullo	Autoconcepto
Estatus	Novedad	Cambio
Autonomía	Economía	Administración

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), proponen una clasificación que habla de “*posturas o actitudes motivacionales básicas*” en base a estos catálogos motivacionales. Entienden que existen tres: Motivación por la tarea, Motivación por conseguir éxito y Motivación por evitar el fracaso. Los autores las detallan como:

- *Motivación por la tarea*: Determinada por aquellas personas que se interesan por lo que hacen y es el propio interés generado por el contenido de la materia lo que mantiene su nivel de actividad.
- *Motivación por conseguir éxito*: Existente en aquellas personas cuya aspiración es obtener éxito a costa de lo que hacen sin que el interés por lo que hacen sea, en ese caso, lo prioritario.
- *Motivación por evitar el fracaso*: Existente en aquellas personas cuya pretensión vital es evitar en todo momento situaciones conflictivas o insatisfactorias en las que pueda haber el mínimo atisbo de crítica o sensación de fracaso o ridículo.

Los doctores Martín del Buey y Martín Palacio (2012), consideran que de las tres posturas motivacionales básicas, la *Motivación por la tarea* es la más deseable. Es la menos competitiva y supone un reto de la persona consigo misma. Posiblemente una persona con características de eficacia, eficiencia y efectividad consiga un predominio de esta actitud, compatible especialmente con la *Motivación por conseguir éxito*.

Consideran que el éxito de una Personalidad Eficaz posiblemente no sea hacer lo que quiere pero si querer o lograr lo que hace.

Los autores entienden que estas posturas motivacionales deben ser caracterizadas por dos variables: la variable contextual y la variable de no exclusividad.

- *Variable contextual:* Actitudes vitales no siempre transferibles a todas las circunstancias vitales. Es decir, una persona que en un determinado ámbito de actuación o tarea manifiesta una determinada postura motivacional no siempre la transferirá a los demás ámbitos o tareas.

- *Variable de no exclusividad:* Una postura motivacional básica no es excluyente o incompatible con otra. Es decir, una persona puede estar altamente motivada por la tarea pero esto es perfectamente compatible con el deseo de triunfar o de evitar situaciones embarazosas. Se habla de prioridades en caso de elección.

Atribución causal.

Como se había indicado representa el pasado del continuo temporal propuesto en Demandas del Yo. Martín del Buey y Martín Palacio (2012, pp.129), la definen como:

Atribución causal
Es la búsqueda de una explicación al logro o, en su caso, al fracaso alcanzado en la consecución de metas.

Los autores indican que hacer una buena atribución de causalidad al resultado de las acciones es un acto de inteligencia propio de una Personalidad Eficaz. Requiere un buen funcionamiento en la dimensión de *Fortalezas del Yo*: adecuado autoconcepto y autoestima. Además, requiere identificar de manera adecuada la causa del éxito y en su caso, del fracaso. El estudio de la atribución es ya antiguo, se han investigado las posibles causas que determinan con carácter general la resistencia a dar una adecuada casualidad a los resultados de nuestras acciones. Sobre todo a aquellas que por no haber conseguido mediante ellas las metas pretendidas generan frustración (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012).

Esta definición se basó en el concepto de Atribución causales establecido en primer lugar por Weiner (1972, 1986), y consensuado en la literatura científica. Este concepto se basó en la necesidad de las personas de comprender y conocer el porqué de lo que sucede. Este autor propuso tres dimensiones esenciales (Locus, Estabilidad y Controlabilidad) a lo que otros autores añadieron el de Exclusividad. Estas dimensiones se refieren a:

- *Locus*: hace referencia a la localización de la causa: externa vs. interna.
- *Estabilidad*: refereido a la naturaleza temporal de la causa que puede ser relativamente estable o puede cambiar una situación a otra: estable vs. inestable.
- *Controlabilidad*: hace referencia al grado de control voluntario que puede ejercerse sobre una causa: controlable vs. incontrolable.
- *Exclusividad*: refiere que lo que ocurre es personal o se extiende a una población más numerosa: exclusivo vs. común.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), indican que la importancia de hacer una ajustada y adecuada atribución a lo que le sucede contribuye al desarrollo de la personalidad y fomenta un adecuado enfrentamiento con los problemas. Una buena atribución supone un buen punto de partida para la resolución de conflictos.

Expectativas.

Como se había indicado representa el futuro del continuo temporal propuesto en la dimensión Demandas del Yo. Martín del Buey y Martín Palacio (2012, pp.129), la definen como:

Expectativas
La esperanza de conseguir lo que se propone en base a la atribución que hace de sus posibilidades reales, del conocimiento que tiene de sí mismo y de la intensidad de su motivación.

Con esta definición, los autores indican la relación entre las subdimensiones de Demandas del Yo (Atribución y Motivación) con la dimensión de Fortalezas del Yo (Autoconcepto).

Dentro del tema de expectativas uno de los autores más relevantes fue Bandura (1997), con el concepto de autoeficacia y sus postulados. Aparte de este autor, existen multitud de trabajos que ponderan y recalcan la importancia de tener y desarrollar una actitud positiva hacia el objetivo que se desea conseguir. Esta creencia ha cambiado muchos planteamientos y estrategias en el campo educativo y empresarial (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012).

Los autores clasifican las expectativas en dos apartados posibles. Expectativas de éxito y expectativas de evitación de fracaso, centrándose en expectativas de consecución de una meta, sea positiva o evitativa. Estos apartados se refieren a:

- *Expectativas de éxito*: semejante a la motivación de éxito por la probabilidad de éxito y por el motivo de éxito.
- *Expectativas de evitación del fracaso*: es igual al motivo de evitar el fracaso por la probabilidad de evitar el fracaso y por el incentivo negativo de evitar el fracaso.

A modo de resumen: los autores indican que la conceptualización de ***Demandas del Yo*** debe tener en cuenta los tres componentes básicos de la misma que son presente, pasado y futuro. O lo que es lo mismo, debe considerar la actitud motivacional básica frente a las cosas, la atribución de lo obtenido una vez realizado el comportamiento y las expectativas de obtención futura.

En síntesis, se podría definir esta dimensión como:

Demandas del Yo

Es la capacidad para conocer las situaciones motivacionales que impulsan a la acción, identificando de manera adecuada la causa de los éxitos y fracasos y manteniendo una esperanza elevada de conseguir lo propuesto. Una persona con unas buenas Demandas del Yo presentaría una motivación de carácter principalmente interna; realizaría atribuciones generalmente internas y controlables de sus éxitos y tendría una alta expectativa de alcanzar sus metas.

2.1.2.3. Retos del Yo

Martín del Buey y Martín (2012) denominaron a la tercera dimensión del constructo Personalidad Eficaz “*Retos del Yo*”. Está constituido por dos subdimensiones: Afrontamiento de problemas y Toma de decisiones. Responde a las preguntas igualmente existenciales de ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos? y ¿Cómo los resuelvo?. A esta dimensión la consideran constituyente de las acciones vitales más importante de la existencia humana y abarca todos los espacios de su actuación. Además de reconocer las implicaciones que tienen en los procesos cognitivos y en los afectivos.

Los autores enmarcan conceptualmente esta dimensión en el marco más global de la resolución de problema o conflicto. Entienden ambos conceptos como partes de la dificultad. Indican que el problema es lo que hay que resolver, mientras que el conflicto es como se reacciona al mismo.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), indicaron que la mayoría de los estudios apuntan la existencia de cinco fases consensuadas en el proceso de resolución de dificultades. Cada una de ellas tiene un determinado propósito o función y su orden sigue una secuencia lógica y práctica. A pesar de ello, este orden no implica una secuencia unidireccional puesto que se puede pasar de una fase a otra y retroceder a etapas previas antes de completar el proceso. Los distintos autores englobaron estas fases en:

- *Fase I. Orientación hacia el problema:* aceptación del hecho de que las dificultades forman parte de la vida y que es posible hacerles frente. Reconocer las situaciones problemáticas cuando ocurren e inhibir la tendencia impulsiva o de no hacer nada.
- *Fase II. Definición y formulación del problema:* identificación clara de la dificultad y de los elementos que la componen.
- *Fase III. Generación de soluciones alternativas:* creación de tantas soluciones alternativas como sea posible, para aumentar la probabilidad de éxito.
- *Fase IV. Toma de decisiones:* evaluación de las alternativas de solución disponibles y seleccionar de la más idónea para ponerla a prueba
- *Fase V. Ejecución y verificación de la solución:* evaluación del resultado de la solución y verificación de su efectividad en la vida real.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), consideran que las características de la Personalidad Eficaz en relación con las fases indicadas son:

- Estar receptivo y concienciado de la existencia de dificultades y dar soluciones pertinentes a las mismas. Realizar un buen análisis de las dificultades para identificar el problema y no centrarse en el conflicto. Delimitar de manera adecuada el problema y sus elementos, definiéndolos con claridad. Lo que permite hacer un correcto planteamiento del problema discriminando los elementos esenciales, sus partes y el alcance de cada una de ellas. Identificar o descubrir los medios efectivos para enfrentarse a los problemas a través de procesos cognitivos-afectivos-conductuales. Generar soluciones alternativas y tomar decisiones o elecciones conductuales. Esta solución es un repertorio de respuestas de afrontamiento o un patrón de respuestas que son efectivas para alterar la situación problemática y consecuentemente las reacciones personales.

Las distintas formas de enfrentarse a las dificultades han propuesto una clasificaciones tipológicas variadas en los distintos autores. Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012), se inclinan por hacer la siguiente clasificación:

- *Tipo Positivo*: utiliza la estrategia de concentrarse en el problema, analizando las causas que lo han provocado, reuniendo la mayor información posible de los datos que hay y buscando soluciones alternativas.
- *Tipo Intropunitivo*: echa la culpa a los demás de sus problemas. Descarga tensión en personas y objetos no amenazantes. Es una estrategia que lo único que hace es no resolver el problema.
- *Tipo Hedonista*: aplaza el problema para otro momento más propicio y en muchos casos espera que se resuelva por sí mismo. Lo olvida y se distrae con otras cosas.
- *Tipo Intrapunitivo*: se culpabiliza de tenerlo y ser su causa. Se deprime. Se declara impotente.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), entienden estos términos como:

Afrontamiento de problemas
Es la capacidad de ser consciente de la existencia de las dificultades identificándolas de manera adecuada y reconociendo sus elementos. Lo que permite hacer un correcto planteamiento del problema.
Toma de decisiones
Es la habilidad de identificar los medios efectivos para enfrentarse a los problemas a través de procesos cognitivos-afectivos-conductuales. Buscando soluciones alternativas y eligiendo las más efectivas para alterar la situación problemática y consecuentemente las reacciones personales.

En síntesis, se podría definir esta dimensión como:

Retos del Yo

Es la capacidad que tiene la persona para afrontar las dificultades que le plantea la vida y tomar las decisiones pertinentes para su solución a través de procesos cognitivos-afectivos-conductuales. Una persona con unas buenas Retos del Yo planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva, controlando sus emociones y con capacidad para aprender de la experiencia.

2.1.2.4. Relaciones del Yo

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), denominaron a la cuarta dimensión del constructo Personalidad Eficaz “*Relaciones del Yo*”. Está formado por tres subdimensiones: Empatía, Comunicación y Asertividad. Responde a la pregunta existencial de ¿Cómo me relaciono con los demás?, la cual incluye: ¿Cómo me comunico?, ¿Cómo intento ponerme en el lugar de otro? y ¿Cómo interactúo sin dejar de ser yo mismo?. Los autores indican que se basa en el principio incuestionable que soporta toda la realidad del yo como ser social.

Indican que existen multitud de dimensiones en la literatura científica y ellos se centran en tres capacidades básicas: Comunicativa, Empática y Asertiva. Sostienen que en estas tres dimensiones es posible reunir o concentrar los amplios y extensos catálogos de habilidades sociales existentes.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), hacen referencia a varios autores que han abordado el tema de las habilidades sociales como son: Gil Martínez (1997), quien recopila un amplio conjunto de estrategias de intervención pedagógica que fomentan el desarrollo de las actitudes y los valores; Vallés y Vallés (1996), proponen un marco conceptual y realizan una exhaustiva revisión de los componentes más básicos implicados en las Habilidades Sociales; Alonso Tapia (1995), define las Habilidades Sociales como comportamientos Interpersonales (verbales y no verbales), más o menos complejos; y Martínez Pampliega y Marroquín (1997), sugieren que los programas de

desarrollo de Habilidades Sociales debe tener presente los factores cognitivos, afectivos y comportamentales como determinantes del comportamiento.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), ponen de relieve el interés de los planteamientos hasta aquí mencionados. Aunque consideran que les falta un marco conceptual de referencia más amplio. Para suplir esta necesidad, los autores, acudieron a la Teoría de la Comunicación desde los postulados cognitivos y a los fundamentos que ofrece la Psicología Social. A su juicio, la primera ofrece una plataforma interesante para hacer una propuesta integradora y, la segunda, proporciona la etiología del comportamiento social. La unión de ambas consideraciones les permite fundamentar su aproximación a lo que han denominado las *Relaciones del Yo* dentro del constructo de la Personalidad Eficaz. En base a esto, han propuesto los tres metacomponentes (Empatía, Comunicación y Asertividad) que integran esta dimensión. En concordancia con los mismos, Pastor (1978), indicó la existencia de tres procesos básicos de conducta (El conocimiento del otro; La comunicación con él; y La estima que se le tiene) que casi siempre están presentes en cualquier relación Interpersonal.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012), entienden estos términos como:

Empatía
Es una habilidad relacionada con la capacidad de ponerse en el punto de vista de la otra persona para intentar comprender sus acciones y conductas. Esta capacidad condiciona y determina las relaciones con los demás. Entra dentro de la dimensión global de las habilidades sociales, basada en la percepción Interpersonal. Se considera un proceso complejo, entrenable y prioritario básico de una Personalidad Eficaz.

Comunicación
Es el estilo con que la persona se relaciona con los demás según tenga o no facilidad para ello (sociabilidad). Se refiere al hecho de que se integre en grupos, se comunique, le guste estar con gente o todo lo contrario. Se distinguen dos tipos fundamentales de comunicación, la verbal y la no verbal. En la primera se consideran aspectos tales como la relatividad lingüística y el lenguaje connotativo. En la segunda se considera el valor comunicativo de los contactos oculares, la distancia corporal, los gestos comunicativos entre otras cosas.
Asertividad
Es el estilo con que la persona se relaciona, negociando sus opiniones con los demás de forma comunicativa y sociable, contrastando todas las posturas posibles. Se reconocen cuatro dimensiones que son La capacidad de decir No; La capacidad de pedir favores o hacer peticiones; La capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos; y La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones.

En síntesis, se podría definir esta dimensión como:

Relaciones del Yo
Es la habilidad para establecer y mantener lazos con los demás presentando unas buenas habilidades empáticas, comunicativas y asertivas.
Una persona con unas buenas Relaciones del Yo tendría recursos para construir y mantener vínculos, presentando unos altos niveles de sociabilidad expresando sus ideas de manera asertiva y siendo capaz de ponerse en el lugar de los demás.

En síntesis final:

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012), formulan el constructo Personalidad Eficaz o Competente indicando que puede ser descrito por la presencia de diez dimensiones o rasgos. La presencia positiva de ellos hace que la persona pueda dar respuestas competentes y eficaces. Este catálogo de competencias pretende ser coherente, categorizado, relacionado entre si y fundamentado teórica y empíricamente demostrable.

2.1.3. Evaluación de la Personalidad Eficaz en universitarios

Con el fin de demostrar empíricamente la coherencia y validez del constructo el grupo GOYAD ha trabajado tanto en la línea evaluadora, como en la línea de la intervención. En este apartado se presenta la línea evaluadora en contextos universitarios. (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012).

Estos autores indican que la medición de las dimensiones constitutivas del constructo Personalidad Eficaz ha sido uno de los objetivos a lo largo del extenso período de desarrollo del constructo. Se han confeccionado numerosas escalas de medición de las dimensiones a lo largo del ciclo vital, diferenciados en base a variables edad y/o contextos educativos o no educativos. Para ello, se siguieron los criterios de reducción mínima de ítems con el máximo de fiabilidad posible; aportando la mayor cantidad de información con la finalidad de desarrollar programas ajustados a las necesidades que se encuentren, y mejorarlas.

Señalan que inicialmente se acudió a baterías existentes en el mercado que medían algunas de las dimensiones del constructo. A partir de ahí, se confeccionó una batería conformada de más de 400 ítems que en sucesivos cuestionarios se redujeron a la mitad y finalmente a menos de una tercera parte. Esta base de ítems se utilizó para la confección de los cuestionarios dirigidos a población adulta en el campo profesional. Más tarde, ésta opción se abandonó y se realizó la redacción directa de los ítems a través de formulación propia y sometimiento de los mismos a juicio de expertos.

Para la confección directa de los ítems se han utilizados tres tipos de formulaciones distintas: en la primera, se formuló una pregunta directa relacionada con el grado de presencia de la dimensión en el sujeto que responde; en la segunda, se utilizó un descriptor de conducta relacionada con la dimensión objeto de evaluación, en la que el sujeto responde el grado de presencia en su comportamiento habitual; y en la tercera, realizada en contextos de educación primaria para la formulación de los ítems de uno de los cuestionarios, se realizó la técnica de escenarios. Cabe destacar que la segunda opción ha sido la más empleada y que en las tres modalidades se han utilizado para su respuesta una escala tipo Likert del 1 que corresponde a total desacuerdo a 5 que corresponde a total acuerdo.

Se presenta a continuación una relación de los cuestionarios existentes para Universitarios, los cuales se encuentran recopilados en Martín del Buey y Martín Palacio (2012). Se han diferenciado estos cuestionarios en función de la población a la que iba dirigido, bien española o bien chilena, y a su vez en función de si esos estudios de tercer ciclo estaban cursados por estudiantes de módulos profesionales o universitarios. En total son los siguientes cuatro cuestionarios:

- *Cuestionario dirigido al ámbito universitario chileno y español (CPE-U)* que consta de 30 ítems.
- *Cuestionario destinado a alumnos chilenos de primer año de ingeniería (CPE-Ui)* que está conformado por 25 ítems.
- *Cuestionario dirigido a alumnos de formación profesional españoles (CPE-FP)* con 23 ítems.
- *Cuestionario para alumnos chilenos que cursan módulos técnico-profesionales (CPE-TP/chi)* que tiene un total de 22 ítems.

Estos cuestionarios se detallan en los siguientes apartados.

2.1.3.1. Cuestionario Personalidad Eficaz -Universidad: CPE-U

Este cuestionario ha sido elaborado por Dapelo y Martín del Buey (2006), y posteriormente, ha sido adaptado a contextos españoles. La adaptación española forma parte de la tesis defendida en la Universidad de Huelva por Gómez (2012). La adaptación chilena forma parte de la tesis defendida en la Universidad de Oviedo por Bernal (2014). Para este trabajo se ha utilizado esta segunda adaptación en base al juicio lingüístico y cultural realizado sobre los ítems. A modo de resumen se indican los factores que lo componen, puesto que sus características psicométricas se describirán en la presentación del instrumento dentro del marco empírico. Los cuatro factores que conforman este test son:

- *Autoestima (A.)*: con ocho ítems que representan la dimensión de Fortalezas del Yo
- *Autorrealización Académica (A.A.)*: con ocho ítems que representan la dimensión de Demandas del Yo
- *Autoeficacia Resolutiva (A.R.)*: con cinco ítems que representan la dimensión de Retos del Yo
- *Autorrealización Social (A.S.)*: con nueve ítems que representan la dimensión de Relaciones del Yo

2.1.3.2. Cuestionario Personalidad Eficaz - Universidad. Ingeniería: CPE-U.I

Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de estudiantes chilenos, específicamente, de primer año de la carrera de ingeniería (González, Castro y Martín Palacio, 2011). Consta de 25 ítems y su fiabilidad alfa de Cronbach es de 0.880. El análisis factorial agrupa los 25 ítems en cuatro factores:

- *Autoestima y Autorrealización (A.)*: Se relaciona con la autoestima, las expectativas de éxito futuro y la atribución de éxito a las propias capacidades. Consta de seis ítems y se relaciona con la dimensión Fortalezas del Yo.
- *Autorrealización Académica (A. A.)*: Se relacionan directamente con la motivación por el estudio y el autoconcepto como estudiante. Consta de siete ítems y se relaciona con la dimensión Demandas del Yo.
- *Afrontamiento de Problemas (A. P.)*: Se refieren a cómo la persona toma decisiones y resuelve los problemas que se le presentan. No hace alusión a cuán eficaz es la persona, pero sí a la cantidad de tiempo, meticulosidad y disposición anímica con que enfrenta las decisiones y los problemas. Consta de seis ítems y se relaciona con la dimensión Retos del Yo.

- *Autorrealización Socioafectiva (A.S.)*: Se relaciona con la autopercepción de la capacidad para iniciar y mantener exitosamente relaciones de amistad, la capacidad de expresarse con claridad y la autopercepción del propio valor personal. Consta de seis ítems y se relaciona con la dimensión Relaciones del Yo.

2.1.3.3. Cuestionario Personalidad Eficaz -Técnico Profesional: CPE-TP/Ch

Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de educación Técnico-Profesional chilenos (Dapelo y Martín del Buey, 2007). Consta de 22 ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .807. El cuestionario presentó una estructura de cinco factores. A pesar de ello, los factores cuatro y cinco (con un solo ítem) estaban relacionados de manera significativa. A efectos de la elaboración del protocolo, se optó por unir estos dos factores quedando conformado por cuatro factores que son los siguientes:

- *Autoestima (A.)*: Este componente está conformado por cinco ítems asociados principalmente a las variables propias de la dimensión Fortalezas del Yo, integra ítems que evalúan indicadores de autoconcepto y autoestima. Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un estudiante que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio por su físico, una alta valoración y confianza de sus capacidades cognitivas-motivacionales y sociales y un adecuado reconocimiento de sus debilidades.

- *Autorrealización Académica (A.A.)*: El análisis del contenido de los ítems corrobora la fuerte interrelación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro. Este factor evalúa por tanto la dimensión de Demandas del Yo. Considerando la naturaleza de los siete ítems, que corresponde a *recursos cognitivo-motivacionales* que apoyan el desempeño académico eficaz, el estudiante que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos como estudiante, cuyas motivaciones para el estudio son de carácter interno, para comprobar su

capacidad, superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas de éxito a corto y largo plazo.

- *Autoeficacia Resolutiva (A.R.)*: Este último componente, conformado por cinco ítems, corresponde a la esfera Retos del Yo ya que mide variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un estudiante que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar adecuándose a las demandas propias de las situaciones, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia.

- *Autorrealización Social (A.S.)*: Este componente está conformado por cinco ítems que involucran habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Su análisis lógico corrobora su vinculación conceptual con la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Por lo tanto este factor evalúa la esfera de las Relaciones del Yo. Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un estudiante que puntuara alto tendría confianza y aprecio por sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

2.1.3.4. Cuestionario Personalidad Eficaz -Formación Profesional: CPE-FP/Es

Tras la elaboración del cuestionario anterior se procedió a elaborar un cuestionario que evaluase la Personalidad Eficaz en el contexto de la Formación Profesional en alumnos españoles (Martín del Buey, Fernández, Martín Palacio, Dapelo, Marcone y Granados, 2008). Consta de 23 ítems y presenta una fiabilidad de Cronbach de .840. Este cuestionario integra seis factores que son:

- *Autoestima (A.)*: Hace referencia a la aceptación de valores personales tanto físicos como aptitudinales y un índice de satisfacción personal acorde a esta percepción. Este factor consta de cuatro ítems y evalúa la esfera de Fortalezas del Yo.
- *Autoconcepto Académico (A.A.)*: Hace referencia a la consideración como estudiante fundamentada principalmente en el esfuerzo que pone en ello. Este factor consta de dos ítems y también evalúa la esfera de Fortalezas del Yo.
- *Expectativa de Éxito (E.E.)*: Hace referencia a la medida en que integra una alta expectativa de éxito académico en base a su capacidad y a su habilidad o claridad expositiva. Este factor consta de tres ítems y evalúa la esfera de Demandas del Yo.
- *Capacidad Resolutiva (C.R.)*: Hace referencia a un estilo personal de toma de decisión. Ésta puede ser activa, calmada, asertiva, independiente y confiada en sus propias fuerzas, lo que correspondería a una resolución eficaz o por el contrario ser pasivo, acelerado, etc., lo que no se correspondería con una manera eficaz de resolución de problemas. Este factor consta de cuatro ítems y evalúa la esfera de Retos del Yo.
- *Afrontamiento de Problemas (A.P.)*: Hace referencia a aspectos relacionados con los *retos del yo*: afrontamiento eficaz a los problemas que puedan surgir en todos los ámbitos, planificación cuidadosa de las elecciones ajustándose a las propias demandas de cada situación reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. . Este factor consta de cuatro ítems y también evalúa la esfera de Retos del Yo.
- *Autoconcepto Social (A.S.)*: Se refiere al grado en que una persona se siente dotada de una gran habilidad social para iniciar, mantener amistades, tener éxito en las mismas, ser abierta y que se considera valiosa para este tipo de relaciones. Este factor consta de seis ítems y evalúa la esfera de Relaciones del Yo.

A modo de síntesis, en la Tabla 2 se presenta un resumen de los cuatro cuestionarios dirigidos al tercer ciclo educativo.

Tabla 2

Resumen de los factores presentes en los test de Personalidad Eficaz en el tercer ciclo educativo.

CUESTIONARIO	FORTALEZAS	DEMANDAS	RETOS	RELACIONES
Cuestionario Personalidad Eficaz - Universidad: CPE-U ($\alpha = .877$ España; $\alpha = .893$ Chile ; n= 30	Autoestima (n= 8)	Atribución Académica (n= 8)	Autoeficacia Resolutiva (n= 5)	Habilidad relacional (n= 9)
Cuestionario Personalidad Eficaz- Universidad. Ingeniería: CPE-U.I ($\alpha = .880$; n= 25)	Autoestima y Autorrealización (n= 6)	Autorrealización Académica (n= 7)	Afrontamiento de Problemas (n= 6)	Autorrealización Socioafectiva (n= 6)
Cuestionario Personalidad Eficaz - Técnico Profesional: CPE-TP/Ch. ($\alpha = 0.807$; n= 22)	Autoestima (n= 5)	Autorrealización Académica (n= 7)	Autoeficacia Resolutiva (n= 5)	Autorrealización Social (n= 5)
Cuestionario Personalidad Eficaz - Formación Profesional: CPE-FP/Es ($\alpha = .840$; n=24)	Autoestima (n= 4) Autoconcepto Académico (n= 2)	Expectativas de Éxito (n= 3)	Capacidad Resolutiva (n= 5) Afrontamiento de Problemas (n= 4)	Autoconcepto Social (n= 6)

2.2. CONSTRUCTO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

La elección de la Competencias Emocionales se realizó, al igual que el constructo de Personalidad Eficaz, en base a que las competencias que evalúa guardan relación con las Competencias Fundamentales desarrolladas en el currículo dominicano. A continuación, se presenta este constructo indicando la evolución que ha experimentado. Se recorre la misma, partiendo del concepto de inteligencia, pasando por Inteligencia Emocional hasta llegar a la conceptualización de Competencia Emocional. Se finaliza con la diferenciación entre los conceptos de Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales que presentan ciertas confusiones a la hora de distinguirlos en la literatura científica.

2.2.1. Evolución del concepto Inteligencia a Competencias Emocionales

En este apartado se describen los conceptos de Inteligencia, Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales. Se sigue este orden en función de su auge en la línea temporal en la que surgen.

2.2.1.1. Concepto de Inteligencia

Los estudios sobre inteligencia señalan que es uno de los conceptos con mayor atención a través del tiempo y ha sido ampliamente analizada en el campo de la psicología (Arruza, Arribas, González, Balagné, Romero y Ruíz 2005). Además, Trujillo y Rivas (2005), apuntan que en el transcurso de la historia, el estudio del término Inteligencia ha pasado por seis etapas:

- *Primera etapa. Las Teorías legas:* manifiestan que existe un grado de motivación en el hombre de investigar el comportamiento de la mente humana. Estos aportes nacen de la mano de los antiguos filósofos Platón, Aristóteles y San Agustín. Los mismos no

proponen una interpretación de la inteligencia. No obstante, las contribuciones de Hobbes permiten la conceptualización del procesamiento mental humano. Igualmente, Kant investiga sobre el pensamiento cognitivo, pero es Itard quien otorga una definición de Inteligencia orientada fundamentalmente a la instrucción (Boring, 1950).

- *Segunda etapa. Los preludios de estudios psicométricos:* los investigadores enfocan sus tendencias en tres aspectos principales. Siendo la primera de ellas definir la psicología como ciencia (Wundt); seguida por el establecimiento de las leyes generales del conocimiento humano (James); y, por último, la formulación de métodos estadísticos por los cuales se pueda agrupar las diferencias individuales personales de acuerdo con características físicas, intelectuales y sensoriales (Galton, 1962).

- *Tercera etapa. Enfoque Psicométrico:* se considera que los estudios realizados por Galton no son consistentes, debido a que categoriza a las personas únicamente por sus capacidades sensoriales. Tras esta crítica, surgen los psicólogos Binet y Simon, que estipulan la existencia de dos tipos de Inteligencia: de carácter ideativa y de carácter instintiva. La primera de ellas es típica de la teoría psicométrica, mientras que la segunda, se basa en la intuición más que en la aptitud mental, debido a que se manifiesta por medio de las emociones, pero no se vincula directamente con los procesos cognitivos de la inteligencia (Wolf, 1980; citado por Trujillo y Rivas, 2005). Si bien es cierto, estos no relacionan los procesos cognitivos intelectuales con las emociones del ser humano, a pesar de ello, son los primeros en manifestar un posible empleo de las emociones de manera inteligente (Mestre, 2003).

Por otra orden, Yerkes (1921), elabora una batería de tests psicométricos destinado a clasificar el personal de la Armada de los Estados Unidos de acuerdo a su Coeficiente Intelectual (Franz, 1982; Zenderland, 1980; citado por Trujillo y Rivas, 2005). A partir de esta época, surge una proliferación de pruebas para evaluar los niveles de Inteligencia. Este hecho fue considerado un hito en el campo de la Psicología. A pesar de ello, el conductismo limitó el desarrollo de los estudios sobre la Inteligencia y en especial el de las emociones, debido a la imposibilidad de observar directamente estos procesos. Posteriormente, aparece la Epistemología genética encabezada por Piaget que presenta una postura opuesta a las teorías psicométricas (Hardy, 1992). Una de las críticas que realiza esta teoría fue lo poco apropiadas para los

niños por el lenguaje simbólico; además, indica que cualquier estudio que se realice sobre el pensamiento humano debe considerar la capacidad de la persona para captar y comprender el sentido del mundo. A pesar de ello, no genera polémica entre los investigadores (Fischer, 1980).

- *Cuarta etapa. Etapa de Jerarquización:* en esta etapa Spearman (1927), y Terman (1975), definen la Inteligencia como una “*capacidad general y única para idear conceptos y soluciones a problemas*” (Trujillo y Rivas, 2005, pp. 10).

- *Quinta etapa. Etapa de la Pluralización:* destacan dos autores, Thurstone (1960), y Guilford (1967), quienes indicaron la presencia de múltiples factores de la Inteligencia, alejándola del concepto unifactorial. Thurstone, por su parte, identifica siete habilidades mentales de orden primarias: fluidez verbal, comprensión verbal, cálculo, rápida percepción, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo. Estos componentes se consideran la antesala de las Inteligencias Múltiples de Gardner (Bisquerra, 2003). En tanto, Guilford (1967) obtiene un modelo multifactorial de estructura cúbica del intelecto constituido por tres categorías: Operaciones, Áreas de contenido y Productos. Cada categoría está conformada por los siguientes factores:

Operaciones
Cognición, memoria, producción divergente, pensamiento convergente y evaluación
Áreas de contenido
Figurado, simbólico, semántico y comportamental
Productos
Unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones

En consecuencia, este autor concede una connotación más amplia y con una orientación dirigida a lo que más tarde será conocido como Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal de Gardner (Díaz, 2006).

- *Sexta etapa. Período de Contextualización:* otorga importancia a los contextos en los que se desarrollan los individuos a la hora de investigar sobre la Inteligencia. Los

autores enmarcados en esta etapa son Sternberg, Vygotsky, Thorndike y Gardner entre otros.

Sternberg (1985), postula que la Inteligencia sea definida por la sensibilidad que cada individuo revela al reaccionar y adaptarse a los diversos acontecimientos. Igualmente, sugiere que la Inteligencia aporta medios para que las personas puedan organizar sus pensamientos, necesidades internas y acciones en relación con las necesidades derivadas que le rodean. En estas circunstancias, Sternberg establece que: *“la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y en cierto sentido con la salud mental”* (Trujillo, y Rivas, 2005, pp.12).

Vygotsky (1978), por su parte, señala que la Inteligencia de las personas se ve favorecida, esencialmente, por las diferentes tradiciones y costumbres sociales que poseen las etnias y culturas a las que pertenecen o en las que se insertan. Esta condición genera cambios sensibles y susceptibles al paso del tiempo.

Así mismo, Thorndike (1920), propone que la Inteligencia no se considere “única”–“general”, sino que debe ser fraccionada en tres grandes aspectos:

Abstracta
Responsable de promover y comprender ideas,
Mecánica o concreta
Responsable de gatillar y entender aspectos concretos
Social
Responsable de gestionar y comprender las personas.

El mismo autor reconoce la Inteligencia como eminentemente social y le otorga una connotación introspectiva y relacional. Concibe ésta como la capacidad de las personas de percibir y entender las actitudes, los comportamientos y las motivaciones (propias y ajenas), además de saber manejar estos recursos para actuar adecuadamente en todas las actividades sociales. Y define la Inteligencia Social como la habilidad

mental y social para actuar de manera audaz en las diversas relaciones humanas (Mestre, 2003).

Mowrer (1960), indica que en esta etapa de evolución conceptual no se percibe un antagonismo entre Inteligencia racional y emoción, pues entiende que existe una interacción constante entre ambas.

Gardner acepta el valor único de la Inteligencia evaluada mediante tests, pero defiende la idea que este sistema no es determinante para definir las potencialidades y limitaciones de las personas (Shepard, Fasko y Osborne, 1999, citados por Díaz, 2006). En este tenor, Gardner (1993), basándose en los conceptos y propuestas de Thorndike (1920), destaca que no existe una Inteligencia exclusiva. Señala que ésta puede variar en función de las características y habilidades que cada persona posee. Es por ello, que pone en duda el Cociente Intelectual y propone la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Sin duda alguna, esta teoría revolucionó la idea de Inteligencia existente hasta el momento, indicando que en cada individuo están presentes siete tipos de Inteligencias que a su vez son independientes entre sí. Estas Inteligencias son:

Inteligencias Múltiples
Auditiva – musical
Cinestésica – corporal
Visual – espacial
Verbal – lingüística
Lógico – matemática
Intrapersonal
Interpersonal.

Por lo tanto, otorga a la Inteligencia un enfoque multidimensional. Concibe las dimensiones prácticas, afectivas y sociales como características esenciales y modificables en función a las necesidades personales y contextuales. En estos términos, Gardner pone énfasis en resaltar la Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal. La

primera, facilita la identificación y diferenciación de los estados anímicos e intencionales de los demás. Mientras que la segunda, permite acceder a los propios estados emocionales y sentimientos, proporcionando la capacidad de diferenciar e interpretar las emociones manifiestas, para orientar sus conductas y reacciones con respecto de los demás. Igualmente, señala la relación de la Inteligencia Interpersonal con la Inteligencia Social y la Interpersonal con la emoción. Define la Inteligencia Intrapersonal como: “*la capacidad de conocerse mejor a uno mismo, percibiendo, controlando y cambiando las propias emociones*”, en tanto que a la Inteligencia Interpersonal la conceptualiza como “*la capacidad para distinguir, cambiar y mejorar las relaciones con los demás*” (Gardner, 1993: citado por Díaz, 2006, pp. 121).

Los postulados de Gardner determinan en cierto modo la forma de desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida. Ante esta condición, la Inteligencia Intrapersonal permite a la persona entender, conocer y acceder mejor a su mundo emocional y de sus sentimientos, afianzando sus estados internos como recursos o mecanismos que le ayudan a orientar sus propias conductas y acciones. Por su parte, la Inteligencia Interpersonal proporciona al individuo la habilidad de relacionarse con los demás, dado que le facilita los elementos básicos para comprender los comportamientos, las relaciones, las motivaciones, los propósitos, las obligaciones, deberes y responsabilidades tanto individuales como grupales, y que denota una capacidad innata de cimentar relaciones humanas de calidad (Vallés y Vallés, 2000).

Durante este período de *contextualización* se produce una revolución terminológica y paradigmática entre los psicólogos clásicos y los vanguardistas. Sin embargo, todos los autores, independientes de sus tendencias, coinciden en que los individuos manifiestan diversos niveles de adaptación ante los acontecimientos. En función de esta problemática tratan de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

Interrogantes acerca de los niveles de adaptación
<p>¿Por qué algunas personas son “emocionalmente más competentes” que otras?</p> <p>¿Cómo se explica que existan personas que teniendo la misma formación académica universitaria, sean profesionalmente exitosos y otros no?</p> <p>¿Qué influye para tener una vida exitosa en los diversos ámbitos o campos de la vida: personal, académico, familiar, social, profesional, económico?</p> <p>¿Cuál es la naturaleza de los indicadores que propician el desarrollo y desempeño de todo ser humano en todas las etapas de su vida?</p> <p>¿Por qué existen personas con mejores posibilidades de adaptarse a diferentes situaciones de la vida diaria?</p> <p>¿Cuáles son los factores o atributos que poseen las personas que marcan las diferencias en los comportamientos adaptativos?</p> <p>¿Influye el género, la edad y la actividad de las personas en su desempeño emocional y en el manejo de su inteligencia personal y social?</p>

Los múltiples aspectos sin resolución, propician el avance investigativo con el fin de establecer ciertos consensos tanto en el mundo educativo como laboral acerca de la variabilidad adaptativa de los individuos y de los indicadores que la definen.

2.2.1.2. Concepto de Inteligencia Emocional

Los cambios paradigmáticos y de orientación investigativa acerca de la inteligencia en el campo de la psicología, no solo han impactado a nivel científico, sino también en los educativos y empresariales.

El incremento y las nuevas tendencias llevan a autores como Salovey y Mayer (1990), a elaborar un nuevo concepto, la Inteligencia Emocional. El cual está basado sobre las aportaciones de los estudios de Gardner (1993) acerca de las Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal. De forma que, Salovey y Mayer (1990), son los que definen el término Inteligencia Emocional como:

“un tipo de Inteligencia Social que incluye la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás” (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006, pp. 688).

Para llevar a cabo este procesamiento, Salovey, Mayer y DiPaolo (1990), entienden que es necesario que la persona presente los siguientes requerimientos:

- Constituir sus emociones en función de sus experiencias vividas y los contextos o situaciones,
- Exponer las dificultades y definir los mecanismos y medios para lograr las soluciones y finalmente,
- Guiar las metas y los planes propuestos de manera de estimular la conducta en forma permanente

Por otro lado, Mayer, Caruso y Salovey (2000a), coinciden en que la emoción es un aspecto vital en la elaboración de este constructo, puesto que la interacción entre la emoción y la cognición favorecen:

- | |
|---|
| a. Un pensamiento más inteligente: dirige la atención de la persona a aspectos determinantes que ayudan a tomar decisiones acertadas, |
| b. Un procesamiento de alta complejidad: facilita la reflexión y regulación de las diversas habilidades emocionales para resolver situaciones complejas y |
| c. Un comportamiento adaptativo constante: la persona se hace cada vez más flexible ante los cambios y los ambientes académicos, sociales y laborales. |

Con los trabajos de estos autores se inició la investigación de la Inteligencia Emocional bajo la perspectiva cognitivo-emocional sin tener en cuenta las capacidades académicas, intelectuales, y los rasgos de personalidad (Moral De la Rubia, 2006).

Cierto es, que el concepto de Inteligencia Emocional fue desarrollado y divulgado por Salovey y Mayer (1990). No obstante, el mismo se populariza a nivel mundial con el Best Seller “La Inteligencia Emocional” Goleman (1995). En este libro se introducen los aspectos y beneficios de este término aplicado al mercado laboral y administrativo. Es Goleman quien extrae de Salovey y Mayer (1990) el concepto emocional, y define la Inteligencia Emocional como:

“un conjunto de habilidades personales que permiten el dominio del hombre sobre su entorno a través de establecer una relación armónica entre emoción y pensamiento, en la cual las emociones dan información y energizan la acción y el pensamiento depura y analiza las situaciones” (Alda, Bargsted, y Terrazas, 2002, pp. 4).

Los postulados de Goleman (1995) señalan que la Inteligencia humana se extiende más allá de aspectos cognitivos e intelectuales. Al mismo tiempo, implican la forma de gestionar el mundo emocional y social que poseen los individuos a lo largo de su vida en los diferentes contextos que le rodean (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004). Igualmente, lo atrayente del planteamiento de Goleman (1995) guarda relación con la idea de que el éxito está al alcance de todos, y que solo con cultivar todas las características que forman la Inteligencia Emocional se puede alcanzar (Moral De la Rubia, 2006).

Autores como McClelland y Boyatzis (1982), y Goleman (1998), llevan más de dos décadas consignadas a la investigación de las características que se reflejan y diferencian en los estudiantes y profesionales exitosos en comparación con un rendimiento promedio. Estas características los autores las reconocen como Competencias (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Es relevante destacar que desde entonces diversos autores coinciden en que la Inteligencia Emocional es una meta-habilidad compuesta a su vez, por un conjunto de competencias cognitivo – emocionales y rasgos de personalidad que se engloban en las siguientes habilidades:

Habilidades de las Competencias Emocionales
Conocimiento de las propias emociones
Capacidad de autocontrolar las emociones
Capacidad de automotivación
Reconocimiento de las emociones ajenas
Control de las relaciones Interpersonales

Igualmente, cabe destacar, que en la perspectiva actual sobre Inteligencia Emocional existen dos orientaciones y concepciones claramente diferentes. Por un lado, una perspectiva bastante amplia que caracteriza a este constructo como la mezcla de caracteres vinculados directamente con la personalidad y con aquellas habilidades que presentan las personas en el ámbito académico (González y Wagenaar, 2003), y profesional (McClelland, 1999). Por otra parte, una visión algo más encasillada, que lo conceptualiza como la capacidad de apreciar, comprender y percibir la información emocional en el ámbito personal de los individuos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000b, 2000c; García, 2003; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003).

La literatura científica, recopila la existencia de dos modelos teóricos de Inteligencia Emocional. Por un lado el Modelo Mixto y por otro el Modelo de Habilidades. El Modelo Mixto combina dimensiones de personalidad y Competencias Emocionales, siendo sus representantes más destacados Bar-On (1997); Goleman (1995), y Oriolo y Cooper (1998). Mientras que, el Modelo de habilidades se centra únicamente en la información y procesamiento emocional que realizan las personas y es el defendido por autores como Mayer y Salovey (1997), y Extremera y Fernández-Berrocal (2002).

A continuación se describen de manera resumida las características de los modelos más característicos de cada grupo:

Modelos Mixtos

Como se ha indicado anteriormente, combina dimensiones de personalidad y Competencias Emocionales tales como: habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de

personalidad, competencias y disposiciones afectivas. Siendo los más representativos los modelos de Goleman (1995) y Bar-On (2006). A continuación se presenta únicamente el de Goleman, puesto que el otro será presentado en el apartado que relaciona Personalidad Eficaz con Inteligencia Emocional.

Modelo de Goleman

En este modelo se concibe la inteligencia emocional como un conjunto de características necesarias para la resolución exitosa de los problemas vitales. Donde las más relevantes son: la habilidad de auto-motivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; generar esperanza , y mostrar empatía (Fragoso-Luzmuriaga, 2015). Este modelo se conforma de cuatro dimensiones que integran distintas competencias:

- *Conocimiento de uno mismo*: que integra la competencia del autoconocimiento emocional.
- *Autorregulación*: que integra las competencias autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo.
- *Conciencia social*: que integra las competencias empatía y conciencia organizacional.
- *Regulación de relaciones interpersonales*: que integra la competencia inspiración de liderazgo, influencia, manejo de conflicto, y trabajo en equipo y colaboración (American Management Association, AMA, 2012; Goleman, 2011).

Modelo de Habilidad

Como se ha indicado anteriormente, se centra únicamente en la información y procesamiento emocional que realizan las personas. El modelo de Mayer y Salovey (1997) es el más representativo de estos modelos de habilidades.

Modelo de Mayer y Salovey

Este modelo parte de su definición de Inteligencia Emocional, de la cual se desprenden las cuatro habilidades básicas:

1. *Percepción, valoración y expresión de las emociones.* Incluye la observación, el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etcétera. Se conforma de cuatro subhabilidades:

- a) Habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios
- b) Habilidad para reconocer emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento
- c) Habilidad para comunicar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos
- d) Habilidad para discriminar entre la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos (Mayer y Salovey, 1997; Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008).

2. *Facilitación emocional del pensamiento.* se relaciona con el uso de las emociones como parte de procesos cognitivos, debido a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información, determinando la manera en que procesamos la información y la forma en que enfrentamos los problemas. Se integra de cuatro subhabilidades:

- a) Priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos
- b) Uso de emociones para facilitar el juicio y la memoria
- c) Capitalización de variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista
- d) Uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008).

3. *Comprensión de las emociones.* Comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, así como la evolución de unos estados emocionales en otros. Igual que las otras ramas se conforma de cuatro subhabilidades:

- a) Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar

- b) Habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones, por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida
- c) Habilidad para entender emociones complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza
- d) Habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008).

4. Regulación reflexiva de las emociones. relaciona con la capacidad de estar abierto a los estados emocionales positivos y negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros. La habilidad de regulación reflexiva se integra con cuatro subhabilidades:

- a) Habilidad para permanecer abiertos a sentimientos, ya sean placenteros o no
- b) Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada
- c) Habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en uno mismo y otros reconociendo cuán puras, comunes, importantes o razonables son
- d) Habilidad de manejar en uno mismo y otros las emociones, incrementando sus efectos negativos y maximizando los positivos sin reprimirlas o exagerarlas al momento de expresarlas (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008).

2.2.1.3. Concepto de Competencias Emocionales

Desde hace unos años, se ha observado un creciente interés por definir las competencias, sin embargo no existe un consenso acerca de este término. Resulta una tarea compleja debido a la gran variedad de descripciones existentes y la dependencia del contexto donde se planteen. A pesar de ello, existen diversas categorías de competencias que son las siguientes: técnicas, profesionales, participativas, personales, básicas, genéricas, transferibles, socio – emocionales y emocionales (Cantero, Pérez y Pérez, 2008).

Este trabajo se centra en la Competencia Emocional, considerada como un concepto amplio con diversas descripciones de acuerdo a los distintos autores. Se

encuentran un gran número de referencias basada en este concepto, que postulan que las Competencias Emocionales son cada vez más relevantes en el actuar profesional de las personas. Entre los estudios se destacan los de: Goleman, Boyatzis y McKee, (2002); Donaldso-Feilder y Bond, (2004); Alberici y Serreri, (2005); Hughes, (2005); Navio, (2005); Giardini y Frese, (2006) (Bisquerra y Pérez, 2007).

Los autores más renombrados en este ámbito son Bisquerra y Pérez, quienes concluyen que la conceptualización más pertinente y consensuada de Competencia Emocional es: *“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”* (Bisquerra y Pérez, 2007, pp. 63).

Sin embargo, pesar de ello, es Saarni (1999, 1997), la primera en acuñar el constructo con una base sólida y la separa del concepto de inteligencia emocional. En opinión de Saarni (2000), las Competencias Emocionales guardan relación con las capacidades y habilidades que posee una persona para lograr sus propósitos. Para que ello ocurra, es necesario el conocimiento que tiene el individuo de sus propias emociones y el manejo de las mismas. En tanto, para Goleman (1998) se corresponden a un conjunto de capacidades que facilitan resolver problemas relacionados con las emociones propias (Competencia Emocional Intrapersonal) y con la de los demás (Competencia Emocional Interpersonal) (Díaz, 2006). A pesar de hablar de Competencias Emocionales, Goleman (1998) las engloba en el concepto de Inteligencia Emocional como un factor superior.

Dentro de la concepción de Competencia Emocional, tanto Saarni (1999), como Bisquerra (2007), plantean sus modelos en base a la noción de Competencia Emocional independiente de la Inteligencia Emocional. El primer modelo consta de ocho competencias básicas, mientras que el segundo está compuesto de 5 elementos (Fragoso-Luzmuriaga, 2015).

Modelo de Saarni

Esta autora retoma para la construcción de su modelo, tres teorías, cuyo punto central es la emoción: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el socioconstructivista. A raíz de ello, configura un modelo de ocho competencias:

- *Conciencia emocional de uno mismo.* Incluye la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.
- *Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.* Basada en el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.
- *Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción.* Relacionados siempre con las culturas y subculturas propias, incluye la habilidad para asociar la emoción con roles sociales.
- *Capacidad de empatía.* Que no es más que ser capaz de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros.
- *Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa.* Esto debe llevarse a cabo en uno mismo y otros, se relaciona con estrategias de autopresentación.
- *Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.* Se lleva a cabo reduciendo su impacto en el momento del suceso conflictivo.
- *Conciencia de comunicación emocional en las relaciones.* Reconocida como la capacidad para expresar genuinamente la emoción así como el grado de reciprocidad que se puede generar en otros.
- *La capacidad de la autoeficacia emocional.* Con esta habilidad la persona se siente como se desea sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural (Saarni, 1999; Bisquerra y Pérez, 2007).

Modelo de competencias emocionales de Bisquerra

Este autor asegura que las competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, articular y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es

aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Fragoso-Luzmuriaga, 2015). A partir de esta definición Bisquerra (2007), y sus colaboradores formulan un modelo de competencias emocionales con cinco elementos:

1. Conciencia emocional. Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un determinado contexto. Se compone de cuatro microcompetencias:

- a) Adquirir conciencia de las propias emociones
- b) Dar nombre a las emociones
- c) Comprender las emociones de los demás
- d) Tomar conciencia de la interacción entre emoción-cognición y comportamiento.

2. Regulación emocional. Esta competencia se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cuatro microcompetencias:

- a) Expresión emocional apropiada
- b) Regulación de emociones y conflicto
- c) Desarrollo de habilidades de afrontamiento
- d) Competencia para autogenerar emociones positivas.

3. Autonomía emocional. Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se está la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. Se integra de siete microcompetencias:

- a) Autoestima
- b) Automotivación
- c) Autoeficiencia
- d) Responsabilidad
- e) Actitud positiva
- f) Análisis crítico de normas sociales
- g) Resiliencia.

4. *Competencia social*. Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. Implica manejar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etcétera. Se compone de nueve microcompetencias:

- a) Dominar habilidades sociales básicas
- b) Respeto a los demás
- c) Practicar la comunicación receptiva
- d) Practicar la comunicación expresiva
- e) Compartir emociones
- f) Mantener un comportamiento pro-social
- g) Cooperación
- h) Asertividad
- i) Prevención y solución de conflictos
- j) Capacidad para gestionar situaciones emocionales.

5. *Competencias para la vida y el bienestar*. Representan la capacidad de adoptar comportamientos adecuados y responsables para la solución de problemas en los distintos contextos, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Se integra de seis microcompetencias:

- a) Fijar objetivos adaptativos
- b) Toma de decisiones
- c) Buscar ayuda y recursos
- d) Ciudadanía activa
- e) Bienestar emocional
- f) Capacidad de fluir.

Esta última es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (Pérez- Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

2.2.2. Diferencias entre Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales

Fragoso-Luzuriaga (2015), realizó una verificación acerca de la confusión de ambos conceptos y señala que la confusión sucede cuando estos conceptos se toman como sinónimos puesto a que no lo son. Esto se debe a que parten de visión diferente sobre las capacidades con las que relacionan las emociones.

Después de una revisión documental a través de los inicios, modelos principales, definiciones y autores representativos tanto de la Inteligencia Emocional como de las Competencias Emocionales se encontraron las principales diferencias:

Dentro de los modelos mixtos de la inteligencia emocional, a pesar de que Goleman (2000), hace una delimitación de términos afirmando que las Competencias Emocionales son un constructo independiente, no se aprecia una clara diferencia; así, al utilizar autores como Bar-On (2010), Cooper y Sawaf (1998), o el mismo Goleman (2000), como base para trabajos de investigación, es correcto que no exista una separación entre los conceptos.

Sin embargo, dentro del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), la situación cambia, ya que los investigadores, al basar su teoría en el paradigma cognitivo de la educación, dan otro nivel a la variable, estructurándola únicamente de habilidades específicas de procesamiento de información emocional, en las que se observa una separación contundente con las “Competencias Emocionales”, por ello, cuando se emplea la postura de esos autores no es correcto que los conceptos se usen como sinónimos. Adicionalmente, Mayer y Salovey (1997), afirman que una Competencia Emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas, lo que coincide con la propuesta de Saarni (1999, 1997), quien recalca que para analizar las competencias emocionales debe de haber parámetros de dominio en relación con el contexto del sujeto.

También es relevante resaltar que autores como Bisquerra (2007), y Saarni, Mumme y Campos (1998), han construido propuestas de Competencias Emocionales con sustentos teóricos diferentes a Goleman (2000), y Mayer y Salovey (1997), lo que

hace aún más evidente su separación de la inteligencia emocional, aunque no se puede negar que existe una relación entre los términos. Por último, a modo de cierre, sería interesante recuperar los comentarios de quienes concluyen que la inteligencia emocional es “potencialidad” que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse. Igualmente ambos conceptos aportan una nueva dimensión de análisis a las capacidades emocionales de los estudiantes de educación superior (Abraham, 2004; Oberst, Gallifa, Farriols y Vilaregut, 2009).

A partir de ahora, y a lo largo del trabajo, se hablará de **CONSTRUCTO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES** entendiendo las mismas en base a la definición de Goleman de que una Competencia Emocional es: “*una capacidad adquirida basada en la Inteligencia Emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente.*” (Goleman, 2002, pp.33). Estas competencias las desglosa en Competencias Emocionales Intrapersonales e Interpersonales.

2.3. RELACIÓN ENTRE AMBOS CONSTRUCTOS: PERSONALIDAD EFICAZ Y COMPETENCIAS EMOCIONALES

El constructo Personalidad Eficaz formulado por el Dr. Martín del Buey (1997), y actualizado en 2012, realiza una síntesis y organización de diferentes dimensiones que se consideran integrantes de una persona eficiente, eficaz, efectiva en sus distintos roles. Como ya se ha mencionado, sus antecedentes se fundamentan en los estudios de autoeficacia acuñados por Bandura (1975, 1977, 1985 y 1997); los estudios acerca de las inteligencias múltiples de Gardner (1993, 1999); la teoría Triárquica de Sternberg (1985); los estudios en torno al concepto de madurez en base a los modelos de madurez psicológica de Heath (1977); el modelo de madurez psicosocial en la adolescencia; y el modelo por competencia propuesto por White (1959); continuado por Garnezy y Masten (1991), y Waters y Sroufe (1983).

Sobre estos antecedentes se va desarrollando el constructo, y a la vez que surgen los planteamientos del mismo, aparecen los esbozos relacionados con la inteligencia emocional iniciados por Mayer y Salovey (1997), y desarrollados posteriormente por Petrides y Furnham (2000); Petrides, Furnham y Martin (2004); Petrides, Pérez González y Furnham (2007); Goleman (1998); Bradberry y Greaves (2005) y de una manera muy significativa por Bar-On (2006), de Inteligencia Emocional-Social.

Enfocados en estos planteamientos en torno a la inteligencia emocional (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012), se fijan de forma especial en los siguientes modelos:

Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1993).
La inteligencia emocional como rasgo (Petrides y Furnham, 2000; Petrides et al., 2004, Petrides et al., 2007).
Modelos mixtos tales como el modelo de competencias emocionales de Goleman (1998), y el de Bradberry y Greaves (2005)

Modelo de Bar-On (2006)

De ellos, el grupo GOYAD, se interesa de forma especial, debido a sus afinidades, por el **modelo de Bar-On** (2006), de Inteligencia Emocional-Social. Debido a que su objetivo es definir las habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar de una persona en un contexto social, adaptarse y afrontar las situaciones y demandas del medio. Entiende que son habilidades entrenables que se obtienen con el tiempo. Postula que las personas con una Inteligencia Emocional superior a la media, son generalmente, más exitosas a la hora de enfrentarse a demandas del medio, mientras que las personas con baja Inteligencia Emocional pueden tener pocos éxitos y problemas emocionales. Este concepto de entrenabilidad coincide con los principios del constructo de Martín del buey y Martín Palacio (2012).

La Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva contribuyen por igual a la Inteligencia General, que es la que determina el éxito en la vida. Dado que define la Inteligencia Emocional como “*un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar con eficacia las demandas del medio*” (Bar-On, 2006, pp.146). El modelo presenta cinco componentes:

- *Componente intrapersonal*, incluye autoaceptación, autoconciencia emocional, asertividad, independencia emocional y autoactualización
- *Componente interpersonal*, incluye empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales
- *Manejo de estrés*, incluye tolerancia al estrés y control de impulsos
- *Adaptabilidad o ajuste*, incluye prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas
- *Estado de ánimo*, incluye optimismo y felicidad

Estos componentes guardan una estrecha relación con las dimensiones de Personalidad Eficaz.

Igualmente GOYAD, se fija por sus similitudes y afinidades con las propuestas del **modelo de Goleman (1998)**, al concebir la Inteligencia Emocional como una gama de competencias y habilidades que guían la ejecución de las conductas sociales (Bradberry y Greaves, 2005). Investiga la Inteligencia Emocional en entornos laborales, y defiende que es el mayor predictor de éxito laboral. Posteriores investigaciones de Bradberry y Greaves (2005), confirman esta idea. Les llama la atención que Goleman tras analizar las competencias que poseen las personas exitosas en el ámbito de la empresa, llega a la conclusión de que existen veinte competencias emocionales claves, agrupadas en cuatro categorías: Autoconciencia; Autorregulación; Empatía y Socialización (Goleman, 1998). Es aquí donde parece interesante su relación con el constructo Personalidad Eficaz.

Con anterioridad se expuso la definición que de Personalidad Eficaz daban Martín del Buey y Martín Palacio (2012), y como en esa definición están implicados varios conceptos relacionados entre sí conformando un conjunto compacto. La definición dada tiene implícita los siguientes rasgos constitutivos del constructo Personalidad Eficaz o competentes (Figura 2).

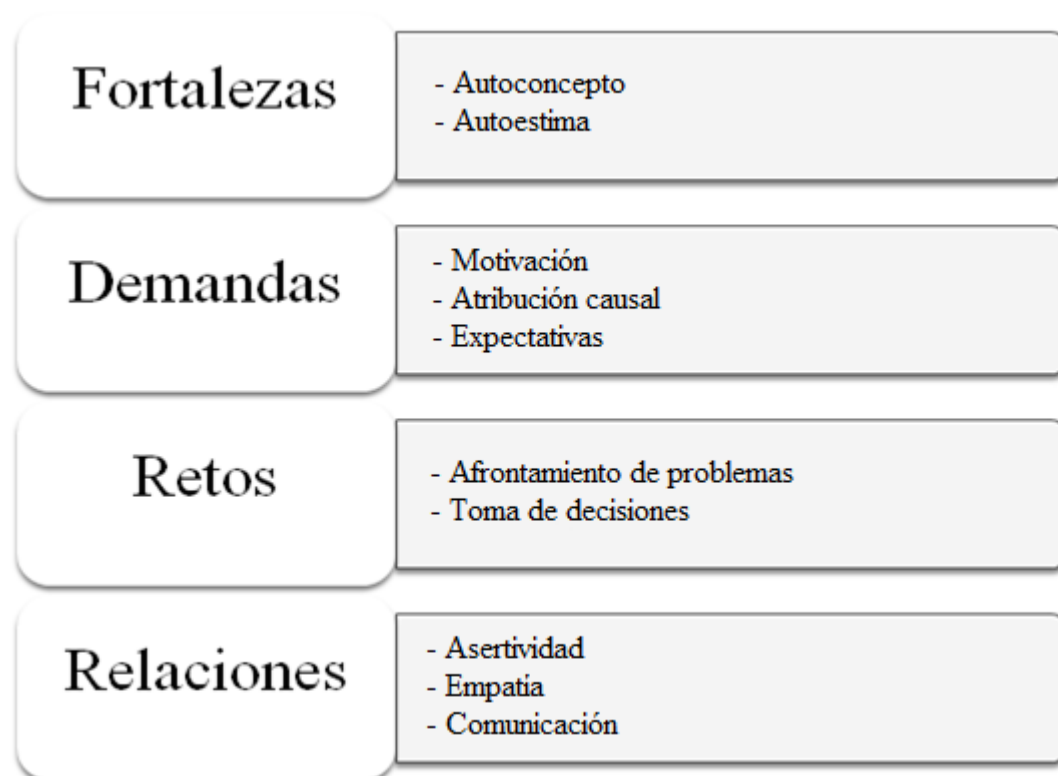


Figura 2. Estructura de Personalidad Eficaz

Si observamos por otra parte la definición dada por Goleman que describe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades y habilidades emocionales de tipo Intrapersonales (Autoconciencia, Autorregulación y Motivación) e interpersonales (Empatía y Habilidades Sociales) que desarrolla y demuestra una persona de forma constante, determinando una actuación o un desempeño eficiente, efectivo y exitoso en los diferentes ámbitos de su vida (Goleman, 1996) y la descripción de las características que la integran tales como:

Autoconciencia
Autorregulación
Motivación
Empatía
Habilidades sociales

De una forma más explícita estas dimensiones las agrupa en torno a dos tipos de inteligencia:

- *Inteligencia Emocional Intrapersonal* con sus atributos de personalidad, siendo éstos: Autoconciencia, Autorregulación y Motivación. Estas dimensiones se encuentran en el constructo personalidad eficaz en torno a dos de sus dimensiones: Las fortalezas del yo y las demandas del yo. Las Fortalezas del Yo hacen relación con todo lo relacionado con el autoconcepto, la autoestima y la autorrealización. La autoconciencia y la autorregulación estarían relacionadas con esta dimensión de la Personalidad Eficaz. Las Demandas del Yo tienen relación con las motivaciones, las expectativas y las atribuciones. La motivación de Goleman (1996) estaría relacionada con esta dimensión de la Personalidad Eficaz.

- *Inteligencia Emocional Interpersonal* o área comportamental o social. Fueron éstas: Empatía y Habilidades Sociales. Estas dimensiones se encuentran contempladas en el constructo Personalidad eficaz en las dimensiones de Retos del Yo y Relaciones del Yo. Los Retos del Yo contempla el afrontamiento del problema y la toma de decisiones, que Goleman (1996) lo contempla en el apartado de Habilidades sociales cuando habla de manejo de conflictos y canalización del cambio. Las Relaciones del Yo contemplan tres

dimensiones tales como la empatía, la asertividad y la comunicación, que Goleman (1996) contempla en la subdimensión Empatía y en los indicadores de influencia, comunicación, establecimiento de vínculos, colaboración, cooperación y capacidades de equipo.

Es notoria la existencia de dimensiones afines entre ambos constructos, esta afinidad parece más evidente aún a la hora de comparar los instrumentos de medición que se utilizan para la exploración de ambos constructos, la cual se comenta en el marco empírico.

El postulado que se presenta es que, a pesar de la existencia de estas dimensiones afines, el constructo de Personalidad Eficaz manifiesta una estructura más sistemática, sintetizada y estructurada, empíricamente demostrada, que la estructura del constructo de inteligencia emocional más amplia, más detallada y diversificada. No obstante, la idea de vincular ambos constructos y ver en qué medida se complementan es el objetivo de este trabajo, evitando así dispersiones, muy habitual en los estudios psicológicos en donde cada autor considera que su constructo tiene características excluyentes o exclusivas respecto a constructos afines. Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio ven altamente interesantes estas aproximaciones y de hecho, en sus formulaciones del constructo dejan abierto este paso.

2.4. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS

La tendencia de clasificar el comportamiento humano es una de las temáticas que abordó la Psicología de manera reiterada. Esta tendencia se conoce como la ciencia de los tipos humanos o tipologías. Se ha estudiado desde el inicio pero, a pesar de su larga trayectoria, su avance ha sido lento aunque su interés se extiende a muchos países y culturas (Martín del Buey, 1985). A su vez, el establecimiento de tipologías revela una doble y fundamental preocupación del ser humano, que es el conocimiento de los demás y el propio autoconocimiento. Este aspecto resulta básicos en todas las relaciones interpersonales (Marcote, 2001; Romero, 2001).

El gran interés en esta temática ha desencadenado en la distinción de tres grandes movimientos tipológicos: el causal, el metafísico y el factorial. Siendo dentro del último donde se encuentra la corriente psicoestafística y la corriente correlacional en la que se basan las tipologías modales multivariadas objeto de esta investigación (Martín del Buey, 1985).

2.4.1. Razón de ser de las tipologías

La primera estrategia de los hombres es el esfuerzo por imponer orden en las diferencias individuales, lo que conlleva a catalogar a las personas en tipos (Tyler, 1972). La búsqueda de tipos surge en base a la experiencia de combinar algunos elementos dentro de una estructura psicológica, lo que conlleva la presencia de ciertos rasgos con la exclusión de otros. De esta manera surgen los tipos como agrupaciones psicológicas, unidos a estilos de comportamientos o maneras de ser. Debido a esto las tipologías han tenido un valor de pronóstico. Cabe destacar que dentro de la ciencia de los tipos humanos, cada investigador tiene su método personal de caracterización de los mismos (Gallitat, 1981). El que existan tantas tipologías como investigadores a lo largo de los tiempos no permite desecharlas (Tyler, 1972).

2.4.2. Concepto clásico de tipo

El término clásico de tipo es un concepto relacionado al carácter. En el concepto carácter se distinguen tres acepciones: la etimológica, la del lenguaje común, y la del lenguaje caracterológico (Gallitat, 1981).

- En sentido etimológico: “carácter” es la versión fonética de la palabra griega “Karácte”, que significa huella, marca, grabado. Dentro de esta agrupación se precisan varios aspectos del carácter: lo propio de un sujeto y por ello original y distintivo; formado desde su origen y por ello originario o congénito; marca permanentemente y con ello se subraya su aspecto estable; una forma unitaria estructurada, que corresponde a una posición particular (Gallitat, 1981).

- El sentido dado en el lenguaje corriente: es mucho más incierto y confuso. La palabra carácter designa una forma moral de la persona o se refiere a un estilo de orientación de la misma. Esto conlleva hay un juicio de valor (Gallitat, 1981).

- El sentido dado por los caracterólogos se engloba en dos orientaciones: una que considera al término en su amplia acepción y otra que restringe el amplio campo de su significado. El sentido amplio viene definido por la manera en que cada persona influye sobre la vida y sufre sus consecuencias (Gallitat, 1981). El sentido riguroso fue sintetizado por Senne (1962) en dos definiciones, como un Sistema invariable de las necesidades que se encuentran en los límites de lo orgánico y de lo mental, y como un conjunto de disposiciones congénitas que forman el esquema mental del hombre. En este sentido se considera el aspecto innato del carácter y sus vínculos con las bases biofisiológicas del ser, sean hereditarias o congénitas (personales y originales).

Las consideraciones acerca del término carácter llevan a distinguir una serie de términos (constitución, temperamento, individualidad, personalidad, persona y personaje) con los que se confunden y fueron objeto de controversia. Por ende, esto también afecta al concepto de tipo.

- Constitución: referido a lo orgánico, relacionado al campo biológico, que se traduce en una estructura y formas corporales, anatómicas y morfológicas de las que surgen algunas características psicológicas (Viola, 1937).

- Temperamento: se acepta como un complejo psicofisiológico individual situado en la conjunción de lo físico y de lo psíquico, en el que se afirma un modo de respuesta a los estímulos del mundo exterior (Lorenzini, 1965)
- Individualidad: se refiere a las señas psicológicas de un individuo en un momento de su historia (Gallitat, 1981).
- Personalidad: engloba a los anteriores e integra a su vez la autonomía de un ser y los sistemas de valores colectivos aceptados por él. (Gallitat, 1981). La personalidad incluye aspectos morfológicos y fisiológicos, aspectos sensitivos e intelectivos, aspectos afectivos y volitivos. En estos aspectos los distintos autores no se muestran concordantes cuando se desciende a nivel de los rasgos o factores comunes a cada uno de los aspectos. Aquí surgen diferencias de criterios. La mayoría de los autores ponen en el centro o núcleo de la personalidad el “YO”, el cual consideran como la fuerza directriz y coordinadora del psiquismo. Consideran que las estructuras no son partes independientes en sus actuaciones sino que estén unidas en un haz coherente (Pervin, 1978).
- Persona: vendría a ser la personalidad considerada bajo el ángulo normativo.
- Personaje: es un conjunto de maneras de actuar, de andar, de hablar, sistemas de ideas, de creencias, etc. En resumen, un comportamiento y una mentalidad, actitudes y convicciones en relación con la función social (Berger, 1967).

Con estos antecedentes, el carácter podría definirse como la identidad insustituible del ser particular en tanto que se expresa de manera espontánea en toda su vida psíquica. Se manifiesta como la causa permanente de nuestros actos y el principio de nuestras conductas (Gallitat, 1981).

2.4.3. Principales tipologías clásicas

La literatura científica recoge tres grandes concepciones tipologías concebidas a lo largo de la historia: causal, metafísicas o éticas y factoriales.

- Tipologías causales: son aquellas que explican y buscan las causas de los comportamientos basados en el carácter. Se distinguen cuatro corrientes diferentes que son: constitucionalista, clínica y psiquiátrica, psicología del inconsciente y reactiva. Cada una de estas corrientes agrupa distintas tipologías (Martín del Buey, 1985).

- Tipologías metafísicas o éticas: se interesan por la orientación profunda del ser. En esta concepción se distinguen las aportaciones de distintos autores. Por un lado, Klages (1965), entiende que el hombre interactúa con su yo en dos realidades opuestas: el alma (principio de vida espontánea) y el espíritu (principio de artificio). Psicológicamente esta dualidad se traduce por la oposición sensibilidad vs. voluntad. En función de los poderes del alma y el espíritu se diferencian tipos apasionados, razonables, espirituales y estáticos. Por otro lado, Spranger (1972), lo clasifica en basada a la orientación del ser. Deduce seis tipos: el teórico, el económico, el estético, el hombre social, el político y el religioso. (Benedetti, 1980 y Lorenzini, 1965). Por último, Toulemonde (1961), distribuye a las personas por sus tendencias en vez de por sus facultades. Indica dos fines en la vida social: orden material (posesión de bienes y de fortuna) y de orden espiritual (búsqueda de la consideración). En base a ello, muestra la existencia de dos tipos de individuos: los generosos y los parsimoniosos.

- Tipologías factoriales: entre las que se encuentra la corriente psicoestadística y la corriente correlacional. Dentro de la perspectiva factorial de las tipologías existen tres visiones de la investigación (Gallit, 1981). La primera consiste en separar, en el todo estructural, que es la personalidad de un ser. La subestructura estable que constituye el carácter, manera de ser en el mundo, estilo de vida o modo de respuesta a los estímulos. La segunda pretende hallar en la dinámica interna del carácter los factores que interfieren, y cuya combinación produce un núcleo psíquico que vivirá las influencias intrínsecas o extrínsecas ejercidas sobre él. Mientras que la tercera persigue obtener la combinación de factores, tipos, subtipos y variedades con la intención de aprovechar la originalidad de cada ser humano. A continuación se presentan las corrientes psicoestadística y correlacional, encuadradas dentro de las tipologías factoriales.

Corriente psicoestadística es la primera de las teorías tipológicas factoriales. Esta corriente surge a partir de los estudios de Heymans y Wiersmam (1909),

destinados en matizar la medida en que los rasgos psicológicos de los progenitores se transmitían a los hijos. Encontraron que el análisis estadístico (análisis estadístico de respuesta) aisló tres propiedades: emotividad, actividad y resonancia. Estos factores dieron lugar a ocho tipos fundamentales. Siendo estos autores, los primeros en establecer clasificaciones con base estadística del carácter. Posteriormente, Berger (1967) y Gall (1972), completaron estos trabajos definiendo cada uno de los tres factores encontrados y los ocho tipos, además de denominarlos de la siguiente manera: coléricos, apasionados, nervioso, sentimental, sanguíneo, flemático, apático y amorfo. La clasificación de los individuos según los tres factores les pareció demasiado esquemática. Por ello, Berger (1967), propuso enumerar los factores en base a los tipos resultantes, lo que hacía posible comparaciones de comportamiento a nivel social e individual. En la misma línea, este autor tomó la oposición egocentrismo-alocentrismo de Senne (1962) y la descompuso en cuatro factores, llamados factores de tendencias: combatividad vs. dulzura; avidez o fuerza vs. debilidad de la afirmación de sí mismo; ternura vs. facilidad de compartir sentimiento del otro; intereses sensoriales vs. agudeza de percepciones y del placer que resulta de ellas.

Corriente correlacional es la segunda dentro de la corriente factorial. Con el perfeccionamiento de las matemáticas los psicólogos han sustituido la estadística por el análisis factorial debido a los trabajos de Spearman (1904) y Thurstone (1938). El fundamento de este proceso lo constituyen dos nociones: la correlación o coeficiente de correlación (el grado de unión que existe entre dos rasgos de carácter) y la covarianza (la tendencia de dos elementos a variar simultáneamente y en la misma dirección). Existen en esta corriente tres grandes autores a los que se considera como pioneros. En primer lugar Sheldon (1960) que combina los métodos estadísticos-correlacionales con los métodos antropométricos y con los métodos embrio-genéticos. En base ello, estableció las correlaciones entre los tipos psicológicos y los tres tipos morfológicos. Otro de los autores pioneros fueron Cattell, Coulter y Tsujioka (1966), quien creó su modelo de personalidad (Big five) a partir de tres fuentes de información: los datos Q (obtenidos de cuestionarios); datos T (obtenidos de pruebas objetivas); y datos L (obtenidos de calificaciones por observadores conductuales) (Buss y

Poley, 1979). Por último, dentro de esta corriente se encuentra Eysenck (1956). Este autor propuso su teoría de la personalidad basada en un método de análisis factorial y en un método experimental de estudio. En base a sus resultados indicó que la personalidad comprende cuatro dimensiones: introversión-extraversión; estabilidad-inestabilidad emocional; inteligencia; y psicoticismo.

2.4.4. Del concepto clásico de tipo a la Concepción modal multidimensional

Durante el siglo XX los psicólogos, especialmente americanos, han sometiendo a dura crítica los conceptos de tipo. La razón fundamental que se manifestó, además de la ambigüedad del término, fue la implicación que conllevan las clasificaciones. Las críticas apuntan que los tipos resultantes de estos análisis son mutuamente exclusivas (excluyentes), lo cual se opone, lógicamente, a la cuantificación de los atributos de los seres humanos. En consecuencia, las concepciones tipológicas clásicas, a excepción de las corrientes psicoestadística y correlacional, han caído en desuso en la psicología moderna. Esto fue debido a que la investigación se ha centrado en el análisis de las dimensiones medibles y objetivables de la personalidad, influenciadas por la visión esencialmente conductista de origen anglosajón (Martín del Buey, 1985).

A pesar de estas críticas, el intento de poner orden en las diferencias individuales se mantiene. A raíz de esto surge la estrategia diferenciadora de los rasgos. Esta estrategia consiste en centrar la atención en los rasgos que se observan en su conducta, en vez de incluir a cada individuo a su clase, como hacen las tipologías clásicas. El hecho de describir a múltiples individuos con los mismos rasgos permite expresar cuantitativamente las diferencias entre ellos (Tyler 1972).

Al igual que ocurre con el concepto de tipo existen diversas aproximaciones acerca de su definición. Pero se entiende que un rasgo es una marca distintiva de algo, de un individuo o clase. En psicología de la personalidad el término se utilizó como clasificatorio, como de estructura disposicional o como fuerza o principio interior (Pinillos, 1978). Además, el rasgo debe ser una característica representativa de otras muchas características conductuales propias de un sujeto o de un grupo de sujetos. Por

su parte, Stein (1963), puntualiza que en la actividad de las personas hay una parte variable y una parte propositiva constante, y ésta última es la que se pretende identificar con el rasgo. Por otro lado los rasgos entendidos como motivos participan en la disposición o la estructura facilitadora de respuestas ante un determinado tipo de situaciones. Este rasgo puede tener un fundamento biológico innato (temperamental), facilitando la respuesta. Pinillos (1978), lo define como una estructura regulativa de carácter tendencial que facilita una clase de respuesta, pero no la produce. Este autor indica que el carácter operativo del rasgo se concreta a partir de la intercorrelación de respuestas semejantes ante estímulos diversos. Manifiesta que la respuesta se inicia mediante la estimulación, pero la personalidad hay que entenderla como dependiente de fundamentos biológicos y de sus condiciones.

El problema que surge al entender los rasgos como variables de personalidad radica que en unos casos son muy pocos y en otros son demasiados. A pesar de ello los conceptos de rasgo hacen posible la comparación entre personas. Cabe señalar que los rasgos no son inconexos e independientes entre sí y que no presentan el mismo nivel de importancia dentro de la personalidad. Por lo que el conjunto de rasgos de un comportamiento de un sujeto o clase se llama tipo. Para Cattell un tipo es un modelo constituido por medidas de rasgos que figuran dentro de ciertos valores normativos (Cattell, 1979).

A raíz de lo mencionado, el interés se ha centrado en encontrar un método cuantitativo para abordar las diferencias individuales presentadas en los tipos. A este propósito, Cattell, et. al (1966), consideraron tres modelos de tipos que se usan en medición: polar, modal y de especies (multidimensional). El primero de ellos, tipo polar, se refiere a los extremos de un rasgo bipolar distribuido, donde se supone que el rasgo es amplio. El segundo, tipo modal, se define mediante un aglutinamiento de individuos a lo largo de un rasgo simple, donde cada aglutinamiento o modelo representa un tipo. Por su parte, tipo de especies o multidimensional, se define mediante la agrupación de los individuos en tipos basándose en la similitud de sus perfiles. (Bolz, 1972).

En referencia a esto, el reconocimiento de los tipos de especies o modales multidimensionales consiste en identificar que grupos de individuos determinando la

similitud de diferentes perfiles de rasgos. Para ello hay que tener en cuenta que dos perfiles pueden diferir en términos de elevación, dispersión o forma, resultante de la equiparación de ambos perfiles. Un coeficiente de similitud que tenga en cuenta tres parámetros puede encontrar diferencias y similitudes de perfiles individualizados de rasgos, lo que produce un agrupamiento multivariado más específico y analítico. Esto implica que la ubicación de los tipos, basándose en los rasgos, según la tipología multidimensional se puede aplicar a problemas nuevos e importantes (Buss y Poley, 1979).

2.4.5. Técnicas de agrupación por conglomerados

Bolz (1972) agrupa las distintas técnicas de análisis de datos en siete categorías, entre las que destacan las técnicas de agrupación por conglomerados. Esta categoría consiste en un conjunto de técnicas cuyo objetivo consiste en encontrar, describir y explicar alguna estructura simple dentro de una compleja masa de datos. También tiene como objetivo reproducir y automatizar los procesos que pueden observarse visualmente en dos dimensiones y ampliarlos a cualquier número de dimensiones. Además deben agrupar las unidades en clases, dentro de las cuales, las unidades o datos tengan perfiles análogos, configurando así una reducción de datos con el fin de explicar las estructuras latentes en los datos de manera sencilla.

Todo ello permite que cada clase pueda describirse mediante un perfil medio o típico. Los métodos de agrupación por conglomerados se reducen en las siguientes etapas: selección de las unidades y variables, determinación de las medidas de similitud entre las unidades, agrupación de las unidades en conglomerados, Interpretación y descripción de los resultados del agrupamiento y otros análisis e interacciones. A continuación se presenta cada una de ellas:

- Selección de unidades y variables: La especificación de los datos demanda la correlación de unidades y variables y la elección de una escala para cada variable.
- Medidas de similitud: es una medida natural de disparidad entre los puntos es la distancia euclidiana al cuadrado.

- Cálculo las agrupaciones por conglomerados: Consiste en encontrar los pares más próximos de agrupamiento, combinarlos en un nuevo agrupamiento más grande y calcular la distancia entre el nuevo grupo y cada uno de los restantes.
- Interpretación y descripción de los resultados: El resultado puede representarse mediante un árbol o dendograma.
- Interacción: La posibilidad de tratar conglomerados como proceso interactivo, utilizando resultados de uno de ellos para mejorar el siguiente representa un papel esencial en cualquier procedimiento de agrupamiento.

Existe una relación entre análisis factorial y la técnica de agrupamiento por conglomerados. Ambos métodos tratan de descubrir y describir estructuras en una tabla de datos sin estructurar. Buscan diferentes tipos de estructuras, pero son muchas las coincidencias. El análisis factorial trata de encontrar variables independientes tales que la regresión con respecto a las variables se ajusta a los datos observados. Al contrario el análisis de conglomerados es un análisis de clasificación de la varianza de las unidades que se ajusta a los datos observados. Además, cualquier estructura de grupos puede explicarse mediante una estructura factorial, pero se necesitan tanto factores como grupos. Cabe destacar que, de todos los métodos de agrupamiento, destaca el Análisis de tipos propuesto por Bolz (1972), basado en el coeficiente de similitud de patrones de Cattell, et. al (1966). El coeficiente de similitud es un índice útil que tiene en cuenta los tres parámetros que permiten diferir los perfiles.

Las funciones y la transcendencia metodológica de la clasificación tipológica tiene una doble dualidad: codificar y predecir. La tipología es más que la simple descripción, debido a que simplifica el agrupamiento de los elementos de una población y los rasgos relevantes de la misma en agrupamientos distintos. Gracias a esta capacidad, la clasificación tipológica pone orden en el caos potencial. Pero el codificar de este modo los fenómenos, permite también investigar y predecir las relaciones entre fenómenos que no parecían estar en conexión a simple vista. Esto es debido a que una buena tipología no es una simple colección de entidades diferenciadas, sino que está compuesta de un conjunto de rasgos que en realidad se mantienen unidos y esto permite establecer cierto carácter predictor entre ellos. (Martín del Buey, 1985)

2.4.6. Análisis de tipo en distintos contextos.

El análisis de las tipologías se ha utilizado en gran cantidad de contextos. A continuación, se mencionará el interés tanto de la psicología educativa como de la psicología social, debido a que son los campos más afines a esta investigación.

- La psicología social: centró sus estudios en los procesos básicos de la interacción humana con sus semejantes. Para ello propuso el estudio de cuatro conductas básicas y secuencias de la interacción: la conducta perceptiva y la conducta comunicativa mediante las cuales se forma una idea de los demás, que desencadena en una conducta de aceptación (con distintos grados) o de rechazo (con los mismos grados). Para el proceso de formarse una idea del otro, dónde hay que tener en cuenta gran cantidad de teorías, por lo que conviene introducir las tipologías modales multivariadas con el propósito de enriquecer la precisión perceptual que se hace de los demás en base a la presencia de la combinación de rasgos. Esto de lugar a establecer de tipos con mayor objetividad. Los siguientes estudios a este primer planteamiento tratan diversidad de temas. A continuación se indican diversos estudios realizados en este campo:

Los autores Coie, Dodge y Coppotelli (1982), realizaron un estudio tipológico en función de dimensiones del estatus social. Al año siguiente, Newcomb y Bukowski,(1983), que estableció tipologías en base a impacto social y preferencias sociales en relación al estatus de los padres.

Años más tarde, en relación a conductas agresivas se han realizado una gran cantidad de estudios. Uno de ellos fue el de Saunders (1992), encontró tres tipologías diferentes de hombres agresivos. Estos resultados se ratifican en los estudios de Petersen, Doody, Kurz, Mohs, Morris, Rabins (2001) y Holtzworth-Munroe, Meehan, Herron, Rehman, y Stuart (2003), que encuentra tres tipologías de hombres agresivos. El último de ellos, estudia además las diferencias entre las mismas y si estas se mantienen en el tiempo. Por otro lado, Chambers y Wilson (2007), estudian las tipologías de hombres agresivos en función de una escala de personalidad. Otro de los estudios en esta línea, fue el de Huss y Ralston, (2008). Estos autores estudian la relevancia de las tipologías de agresivos en función de la reincidencia, la respuesta al tratamiento y la complementación de dicho tratamiento. Otro de los estudios fue el de Ortiz-Tallo, Cardenal, Blanca, Sánchez y Morales (2007), que realizaron una evaluación multiaxial

de los criminales violentos. Además, Loinaz, Echeburúa y Torrubia (2010), analizan las tipologías de los presos por violencia de género.

- La psicología de la educación: destacó la importancia de este tipo de análisis en lo referente al proceso evaluativo del educador sobre el educando. En este sentido, han sido objeto de muchos estudios y formulación de teorías los sesgos implícitos en estos procesos, tales como el efecto Pigmalión y otras. Las tipologías de especies desarrolladas en estos contextos y aplicadas a rasgos tanto de carácter cognitivo, afectivo o motórico pueden aportar un buen referente a la hora de formarse una primera idea. La cual, deberá ser ampliada a través de la interacción con el discente, con cierta objetividad. Las investigaciones acerca de este tema también han tratado diversidad de temas. A continuación se muestran algunas de ellas:

El autor Martín del Buey (1985), estableció tipologías en función de distintas competencias personales y sociales y analizó su relación sobre el rendimiento académico. Lo que concuerda con el propósito de la investigación de Marcote (2001). Ese mismo año Romero (2001), estableció tipologías en base a dimensiones de motivación, atribución y expectativa analizando su efecto sobre el rendimiento académico. Además, Muñoz, Moreno y Jiménez (2008), analizaron las tipologías en función del estatus sociométrico de adolescentes y contrastó distintas técnicas y fórmulas para su obtención. Además, existe diversas investigaciones que establecen tipologías en función de las dimensiones de Personalidad Eficaz en contextos españoles y chilenos en las distintas etapas evolutivas (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012).

En el presente trabajo se sigue la propuesta metodológica de Bolz (1972). Se realizan tipologías modales multivariadas mediante las técnicas de agrupamiento por conglomerados. Este análisis se hace en función de las puntuaciones en las dimensiones del Constructo de la Personalidad Eficaz y en base a los resultados se relaciona con las Competencias Emocionales.

2.4.7. Perfiles tipológicos de Personalidad Eficaz en universitarios

En este apartado se describirá brevemente el término de tipología modales multivariadas como técnica utilizada para el establecimiento de los perfiles diagnósticos. Para posteriormente, presentar los perfiles de Personalidad Eficaz encontrados en contextos universitarios de España y Chile.

Según recopilan Martín Palacio, Di Giusto, Castellanos y García (2011), la ciencia de los tipos humanos ha consistido en la clasificación de las personas desde tres grandes movimientos tipológicos: el causal, el metafísico y el factorial. Estos autores indican que a pesar del declive en el interés por las tipologías, éste ha resurgido en los últimos años. La causa fue la realización del análisis de las diferencias individuales a través del estudio de los rasgos de forma aislada y en combinación con otros, lo que rompe con la línea tipológica clásica que adscribía a cada individuo a su clase. Este cambio implica dirigir la atención a las cualidades o rasgos que manifiestan en su conducta. Y se basa en la descripción de muchos individuos con los mismos rasgos, entendido el rasgo como predisposición o estructura facilitadora de cierto tipo de respuesta ante cierto tipo de situaciones lo que sirve para expresar las diferencias que existen entre las personas.

Cattell, et. all (1966) consideraron tres modelos de tipos que se usan habitualmente en medición: el polar, el modal y el modal multidimensional. Este último es el que se toma como referencia en las investigaciones de Personalidad Eficaz puesto que permite la agrupación de los individuos en clases o tipos centrándose en la similitud de sus perfiles en base a más de un rasgo. Además, se sigue la propuesta metodológica de Bolz (1972) que agrupó en siete grandes grupos los métodos utilizados para determinar una tipología adecuada, destacando la de agrupamiento por conglomerados por su especial interés para el estudio de las tipologías modales multivariadas. Por otra parte, Martín Palacio, et.al (2011) señalan que las funciones y la transcendencia metodológica de la clasificación tipológica tiene un doble interés: la codificación y la predicción. Debido a que las tipologías modales multivariadas permiten investigar y predecir las relaciones entre fenómenos que no parecían estar en conexión.

Por todo ello, el estudio de las tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz permite una aproximación diagnóstica de la presencia o ausencia de las dimensiones del constructo (perfil diagnóstico). Mientras que por otro lado, sienta las bases para la predicción de relaciones entre fenómenos que no parecían conectados.

A lo largo de los años se han realizado multitud de estudios acerca de los perfiles que arrojan las tipologías modales multivariadas en las competencias personales y socioafectivas evaluadas mediante el constructo de Personalidad Eficaz (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012). Estos estudios se han realizado en población hispanohablante de España y Chile en las diversas etapas vitales, desde la niñez a la senectud, pero nunca en un país caribeño como República Dominicana.

Respecto a la población objeto de estudio, jóvenes universitarios, se han realizado cuatro el estudio: uno en universitarios españoles de Gómez (2012) y tres en universitarios chilenos de Bernal (2014), Dapelo, Martín Palacio y Marcone (2011) y Tapia (2015).

Las tipologías propuestas en las investigaciones coinciden en que la mayoría de ellas obtienen tipos contrapuestos de Personalidad Eficaz. Todas ellas encuentran un Tipo Eficaz (con puntuaciones altas en las cuatro dimensiones de Personalidad Eficaz) y un Tipo Ineficaz (con puntuaciones bajas en las cuatro dimensiones de Personalidad Eficaz). En rasgos generales los Tipos Eficaz e Ineficaz se describen de la siguiente manera (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012):

- Tipo Eficaz:

En esta tipología las personas obtienen puntuaciones superiores a la media en las cuatro dimensiones del constructo, por lo que representan lo que se puede considerar el prototipo de Persona Eficaz.

En relación a la dimensión de Fortalezas, son personas con un buen autoconcepto, pero sobretudo, que se valoran y quieren como son. Valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se

desenvuelven. Se consideran atractivos, estables emocionalmente, capaces e importantes para los demás.

Además de un buen autoconcepto, en la dimensión de Demandas, son personas que evalúan correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo” lo quieren conseguir, que gestionan adecuadamente sus recursos y que mantienen una visión positiva sobre su futuro. Presentan una motivación interna en sus desempeños, un funcionamiento atribucional eficaz orientado a la obtención de metas (atribuyen sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre la consecución de sus objetivos a corto y largo plazo.

Respecto a la dimensión Retos, presentan un buen funcionamiento a la hora de afrontar sus problemas y tomar decisiones. No adoptan actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperan a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgaran como personas capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionarán sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución.

Además de todo lo anterior, en la dimensión Relaciones, este grupo de personas se perciben con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

Así, las personas encuadradas dentro de esta tipología poseen un buen autoconcepto y alta autoestima, con motivación interna, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y buena capacidad asertiva y comunicativa.

- Tipo Ineficaz:

Las personas que quedan enmarcados dentro de este clúster presentan puntuaciones bajas en las cuatro dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz, por lo que representarían la antítesis del Tipo Eficaz.

Dentro de la dimensión de Fortalezas, son personas con un bajo autoconcepto y que no se valoran ni quieren como son. Valoran negativamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven. Se ven a sí mismos como poco importantes. Y no se gustan ni física, ni emocionalmente.

Respecto a la dimensión de Demandas, son personas a las que les cuesta evaluar correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo” lo pueden conseguir, que gestionan inadecuadamente sus recursos y mantienen una visión pesimista de su futuro. Presentan una motivación externa de sus desempeños, sus atribuciones no presentan locus de control interno (atribuyen sus éxitos tanto a causas externas) y se perciben con falta de aptitudes para obtener sus metas tanto a corto como a largo plazo.

Al hablar sobre la dimensión de Retos, estas personas muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando dificultades para decidir por sí mismos y optando por una actitud en ocasiones pasiva, y en ocasiones impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Se juzgan con poca capacidad para enfrentarse a los problemas, poco reflexivas acerca de las consecuencias de sus decisiones lo que revierte en una actitud pesimista acerca de la eficacia de sus soluciones.

Además de lo anterior, en la dimensión de Relaciones, se perciben con escasas habilidades sociales y poca capacidad empática y asertiva. Se consideran personas con dificultad para relacionarse con sus iguales por lo que refieren pocas amistades y manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras.

Son por tanto personas que presentan cogniciones y comportamientos desadaptativos: baja autoestima, escasa motivación intrínseca (ni de logro, ni orientada a la tarea), expectativas pesimistas, dificultades para afrontar dificultades de su día a día y déficit en sus habilidades sociales.

La representación de las puntuaciones prototípicas de estas dos tipologías se presenta de manera visual en la Figura 3.

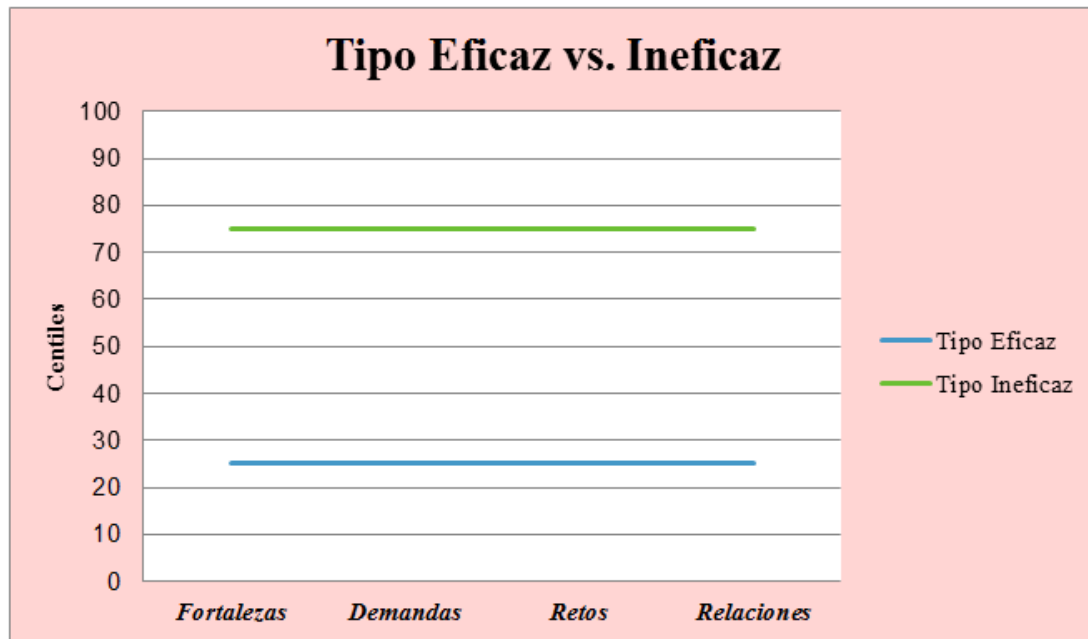


Figura 3. Representación del Tipo Eficaz vs. Tipo Ineficaz.

Aparte de la contraposición entre Tipo Eficaz e Ineficaz, la combinación de puntuaciones altas o bajas en las cuatro dimensiones de Personalidad Eficaz que más se repite en las investigaciones son el Tipo Eficaz Introvertido y el Tipo Ineficaz Social (Martín del Buey y Martín Palacio 2012). El primero de ellos presenta puntuaciones altas en Fortalezas, Demandas y Retos pero no así en Relaciones. Mientras que el Tipo Ineficaz Social sólo presenta puntuaciones altas en la dimensión de Relaciones. Estos tipos aparecen de manera contrapuesta en las investigaciones de Bernal (2014) y Tapia (2015) en universitarios chilenos. En general, los Tipos Eficaz Introvertido e Ineficaz Social se describen de la siguiente manera (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012):

- Tipos Eficaz Introvertido:

Como se ha indicado anteriormente, este tipo presenta puntuaciones superiores a la media en las dimensiones de Fortalezas, Demandas y Retos, mientras que en la dimensión de Relaciones presenta puntuaciones inferiores a la media.

En relación a la dimensión de Fortalezas, son personas con un adecuado autoconcepto, que se valoran y estiman como son. Valoran sus actitudes y capacidades

en los principales contextos en los que se desenvuelven. Se aceptan físicamente, se consideran estables emocionalmente, capaces e importantes para los demás.

Además de un adecuado autoconcepto, en la dimensión de Demandas, son personas que evalúan bastante bien “qué” quieren conseguir y “cómo” lo quieren conseguir, gestionan aceptablemente sus recursos y mantienen una visión positiva sobre su futuro en la mayoría de las ocasiones. Presentan una motivación interna en gran parte de sus desempeños, un funcionamiento atribucional eficaz orientado a la obtención de metas (atribuyen muchos de sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas son optimistas sobre la consecución de sus objetivos a corto y largo plazo, por norma general.

Respecto a la dimensión Retos, presentan un adecuado funcionamiento a la hora de afrontar sus problemas y tomar decisiones. No suelen mostrar actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperar a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgaran como personas bastante capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión suelen reflexionar sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución en la mayoría de las ocasiones.

A pesar de lo anterior, en la dimensión de Relaciones, se perciben con escasas habilidades sociales y poca capacidad empática y asertiva. Se consideran personas con dificultad para relacionarse con sus iguales por lo que refieren pocas amistades y manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras.

En resumen, se trata de personas caracterizados por un adecuado autoconcepto y autoestima, un estilo motivacional y atribucional adaptativo y expectativas optimistas pero con dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en c sociales.

- Tipo Ineficaz Social:

Estas personas presentan un funcionamiento por encima de la media en una de las cuatro dimensiones de Personalidad Eficaz, Relaciones, mientras que en Fortalezas, Demandas y Retos presentan puntuaciones por debajo de la media.

Dentro de la dimensión de Fortalezas, son personas con un bajo autoconcepto y que no se valoran ni quieren como son. Valoran negativamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven. Se ven a sí mismos como poco importantes. Y no se gustan ni física, ni emocionalmente.

Respecto a la dimensión de Demandas, son personas a las que les cuesta evaluar correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo” lo pueden conseguir, que gestionan inadecuadamente sus recursos y mantienen una visión pesimista de su futuro. Presentan una motivación externa de sus desempeños, sus atribuciones no presentan locus de control interno (atribuyen sus éxitos tanto a causas externas) y se perciben con falta de aptitudes para obtener sus metas tanto a corto como a largo plazo.

Al hablar sobre la dimensión de Retos, estas personas muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando dificultades para decidir por sí mismos y optando por una actitud en ocasiones pasiva, y en ocasiones impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Se juzgan con poca capacidad para enfrentarse a los problemas, poco reflexivas acerca de las consecuencias de sus decisiones lo que revierte en una actitud pesimista acerca de la eficacia de sus soluciones.

A pesar de todo lo anterior, en la dimensión Relaciones, este grupo de personas se perciben con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

En resumen, estamos hablando de personas caracterizadas por buenas relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales de manera adaptativa, pero con baja autoestima, y que presentan escasa motivación interna repercutiendo el rendimiento de su desempeño. Sus atribuciones no presentan locus de control interno, y se perciben con falta de aptitudes para obtener sus metas. Y también presentan carencias en competencias de afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

La representación de las puntuaciones prototípicas de estas dos tipologías se presenta de manera visual en la Figura 4.

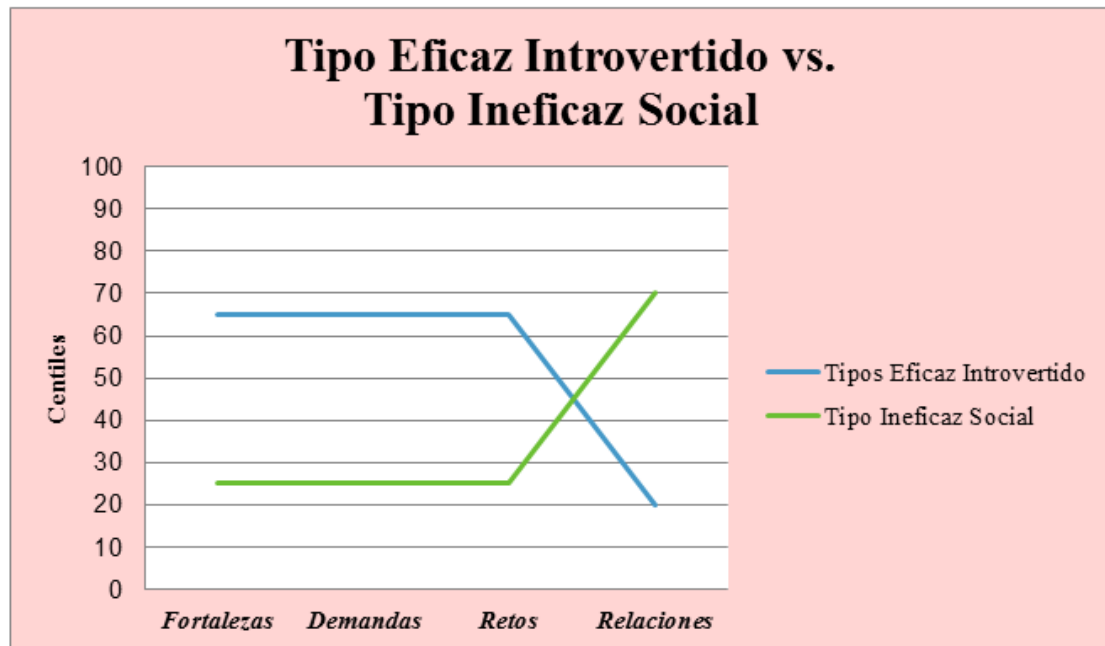


Figura 4. Representación del Tipo Eficaz Introvertido vs. Tipo Ineficaz Social.

Otra de las contraposiciones que aparece de manera frecuente en los estudios son el Tipo Motivado Resolutivo y el Tipo Desmotivado Inoperante. El primero de ellos presenta puntuaciones altas en Demandas y Retos pero no así en Fortalezas y Relaciones. Mientras que el Tipo Desmotivado Inoperante presenta puntuaciones altas en las dimensiones de Fortalezas y Relaciones pero no en Demandas y Retos. Estos tipos aparecen de manera contrapuesta en la investigación de Dapelo, Martín Palacio y Marcone (2011) en universitarios chilenos. A rasgos generales, los Tipos Motivado Resolutivo y Desmotivado Inoperante se describen de la siguiente manera (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012):

- Tipo Motivado Resolutivo:

En esta tipología las personas obtienen puntuaciones superiores a la media en Demandas y Retos mientras que presentan puntuaciones inferiores en Fortalezas y Relaciones.

Dentro de la dimensión de Fortalezas, son personas con un bajo autoconcepto y que no se valoran ni quieren como son. Valoran negativamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven. Se ven a sí mismos como poco importantes. Y no se gustan ni física, ni emocionalmente.

Por el contrario, en la dimensión de Demandas, son personas que evalúan correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo” lo quieren conseguir, que gestionan adecuadamente sus recursos y que mantienen una visión positiva sobre su futuro. Presentan una motivación interna en sus desempeños, un funcionamiento atribucional eficaz orientado a la obtención de metas (atribuyen sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre la consecución de sus objetivos a corto y largo plazo.

Respecto a la dimensión Retos, presentan un buen funcionamiento a la hora de afrontar sus problemas y tomar decisiones. No adoptan actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperan a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgan como personas capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionan sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución.

Además de lo anterior, en la dimensión de Relaciones, se perciben con escasas habilidades sociales y poca capacidad empática y asertiva. Se consideran personas con dificultad para relacionarse con sus iguales por lo que refieren pocas amistades y manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras.

En resumen, se habla de personas caracterizadas por un estilo motivacional y atribucional adaptativo, expectativas optimistas y competentes en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones; pero con baja autoestima, dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

- Tipo Desmotivado Inoperante:

En relación a la dimensión de Fortalezas, son personas con un buen autoconcepto, pero sobretudo, que se valoran y quieren como son. Valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se

desenvuelven. Se consideran atractivos, estables emocionalmente, capaces e importantes para los demás.

Pero, en relación a la dimensión de Demandas, son personas a las que les cuesta evaluar correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo” lo pueden conseguir, que gestionan inadecuadamente sus recursos y mantienen una visión pesimista de su futuro. Presentan una motivación externa de sus desempeños, sus atribuciones no presentan locus de control interno (atribuyen sus éxitos tanto a causas externas) y se perciben con falta de aptitudes para obtener sus metas tanto a corto como a largo plazo.

Por otro lado, al hablar sobre la dimensión de Retos, estas personas muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando dificultades para decidir por sí mismos y optando por una actitud en ocasiones pasiva, y en ocasiones impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Se juzgan con poca capacidad para enfrentarse a los problemas, poco reflexivas acerca de las consecuencias de sus decisiones lo que revierte en una actitud pesimista acerca de la eficacia de sus soluciones.

Por último, en la dimensión Relaciones, este grupo de personas se perciben con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

En resumen, son personas con alta autoestima, con capacidad empática y asertiva, con buenas relaciones sociales y capacidad de crear vínculos y que se siente queridos y aceptados por sus iguales. Pero que presentan un estilo motivacional y atribucional poco adaptativo, expectativas pesimistas y moderadas competencias en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

La representación de las puntuaciones prototípicas de estas dos tipologías se presenta de manera visual en la Figura 5.

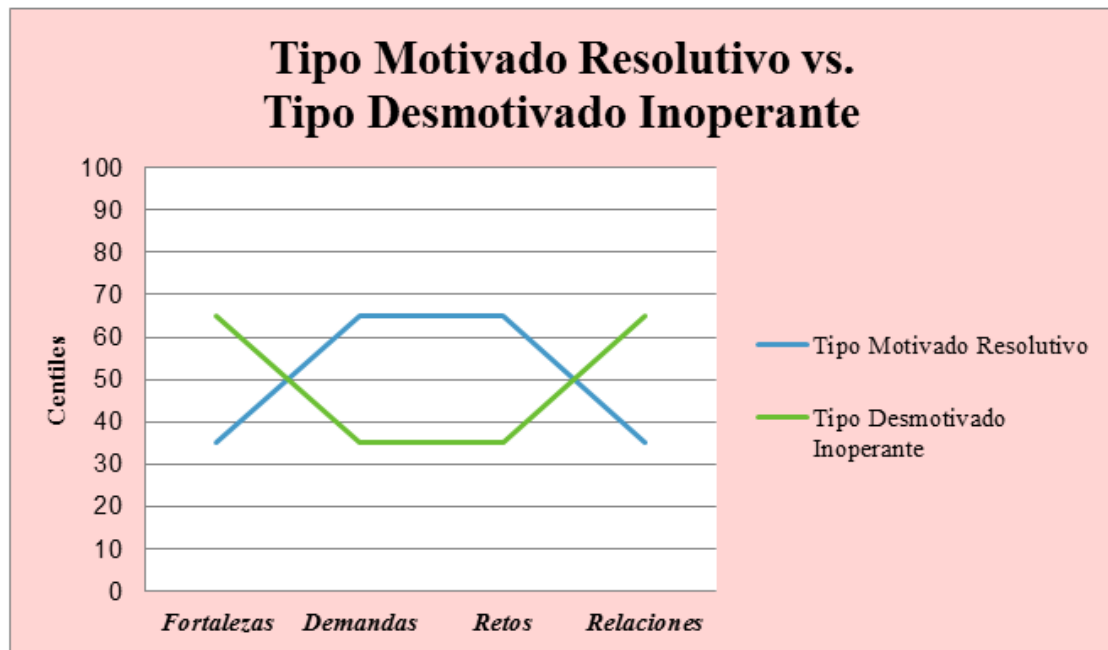


Figura 5. Representación del Tipo Motivado Resolutivo vs. Tipo Desmotivado Inoperante.

Otra de las contraposiciones que se han encontrado en algunos de los estudios de tipología en Personalidad Eficaz son el Tipo Eficaz Desmotivado y el Tipo Ineficaz Motivado. El primero de ellos presenta puntuaciones altas en todas las dimensiones de Personalidad Eficaz a Excepción de Demandas, Mientras que el Tipo Ineficaz Motivado sólo presenta puntuaciones altas en esta. Estos tipos aparecen de manera contrapuesta en la investigación de Gómez (2012) en universitarios españoles. A modo general, los Tipos Eficaz Desmotivado e Ineficaz Motivado se describen de la siguiente manera (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012):

- Tipo Eficaz Desmotivado

En esta tipología las personas obtienen puntuaciones superiores a la media en todas las dimensiones del constructo a excepción de Demandas.

En relación a la dimensión de Fortalezas, son personas con un buen autoconcepto, pero sobretudo, que se valoran y quieren como son. Valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se

desenvuelven. Se consideran atractivos, estables emocionalmente, capaces e importantes para los demás.

En contraposición, en la dimensión de Demandas, son personas a las que les cuesta evaluar correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo” lo pueden conseguir, que gestionan inadecuadamente sus recursos y mantienen una visión pesimista de su futuro. Presentan una motivación externa de sus desempeños, sus atribuciones no presentan locus de control interno (atribuyen sus éxitos tanto a causas externas) y se perciben con falta de aptitudes para obtener sus metas tanto a corto como a largo plazo.

Respecto a la dimensión Retos, presentan un buen funcionamiento a la hora de afrontar sus problemas y tomar decisiones. No adoptan actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperan a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgaran como personas capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionaran sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución.

Además, en la dimensión Relaciones, este grupo de personas se perciben con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

En resumen, se caracterizan por una alta autoestima, se consideran competentes en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones y competentes en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales pero con carencias en motivación y atribución interna y sin expectativas altas de éxito futuro.

- Tipo Ineficaz Motivado

Las personas que quedan enmarcados dentro de este clúster presentan puntuaciones bajas en las todas las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz a excepción de Demandas.

Dentro de la dimensión de Fortalezas, son personas con un bajo autoconcepto y que no se valoran ni quieren como son. Valoran negativamente sus actitudes y

capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven. Se ven a sí mismos como poco importantes. Y no se gustan ni física, ni emocionalmente.

Por el contrario destacan en la dimensión de Demandas, son personas que evalúan correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo” lo quieren conseguir, que gestionan adecuadamente sus recursos y que mantienen una visión positiva sobre su futuro. Presentan una motivación interna en sus desempeños, un funcionamiento atribucional eficaz orientado a la obtención de metas (atribuyen sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre la consecución de sus objetivos a corto y largo plazo.

En la dimensión de Retos, por el contrario, estas personas muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando dificultades para decidir por sí mismos y optando por una actitud en ocasiones pasiva, y en ocasiones impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Se juzgan con poca capacidad para enfrentarse a los problemas, poco reflexivas acerca de las consecuencias de sus decisiones lo que revierte en una actitud pesimista acerca de la eficacia de sus soluciones.

Además de lo anterior, en la dimensión de Relaciones, se perciben con escasas habilidades sociales y poca capacidad empática y asertiva. Se consideran personas con dificultad para relacionarse con sus iguales por lo que refieren pocas amistades y manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras.

En resumen, se caracterizan por un estilo motivacional y atribucional adaptativo, expectativas optimistas pero con carencias en competencias de afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, con baja autoestima, dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

La representación de las puntuaciones prototípicas de estas dos tipologías se presenta de manera visual en la Figura 6.

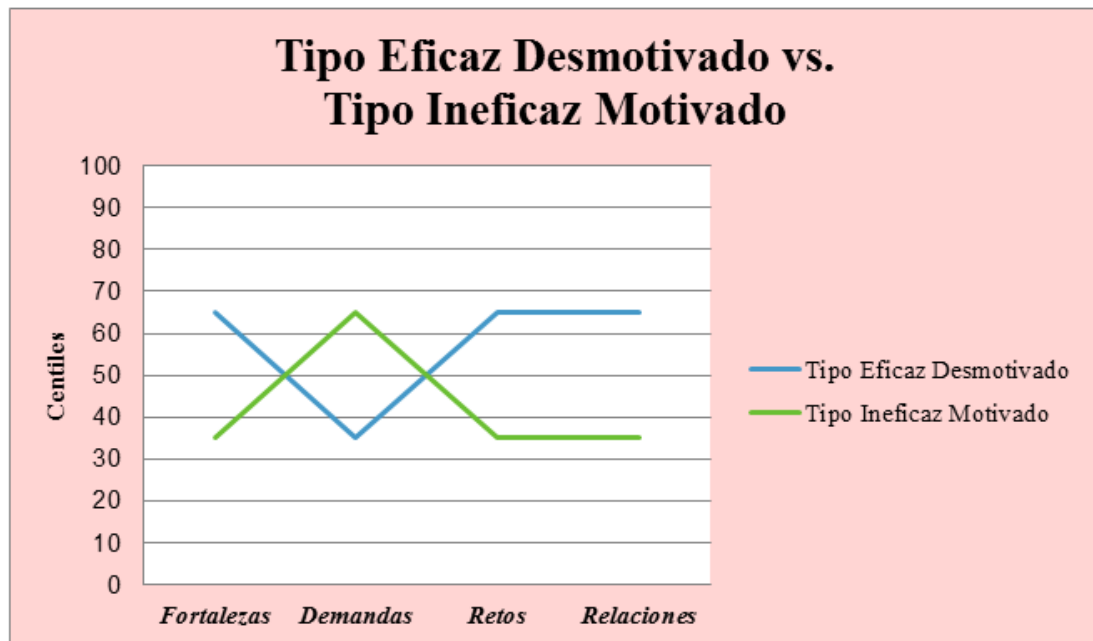


Figura 6. Representación del Tipo Eficaz Desmotivado vs. Tipo Ineficaz Motivado.

Casi todos los estudios mencionados en este apartado escogen cuatro tipos de Personalidad Eficaz. La elección final del número de tipologías ha sido siempre con la idea de proporcionar una definición lo más parsimoniosa posible. Para así, proporcionar unos perfiles de Personalidad Eficaz útiles a la hora de elaborar una intervención individualizada de mejora de las competencias personales y socioafectivas (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012)

A modo de resumen se presenta en la Tabla 3, las tipologías en contextos universitarios en función de los estudios llevados a cabo.

Tabla 3

Tipologías en contextos universitarios en función de los estudios.

	Gómez (2012)	Bernal (2014)	Dapelo, Martín Palacio y Marcone (2011)	Tapia (2015)
<i>Tipo Eficaz</i>	*	*	*	*
<i>Tipo Ineficaz</i>	*	*	*	*
<i>Tipos Eficaz Introvertido:</i>		*		*
<i>Tipo Ineficaz Social:</i>		*		*
<i>Tipo Motivado Resolutivo:</i>			*	
<i>Tipo Desmotivado Inoperante:</i>			*	
<i>Tipo Eficaz Desmotivado</i>	*			
<i>Tipo Ineficaz Motivado</i>	*			

*presencia de la tipología en el estudio

Además, se presenta, en el Figura 7, un resumen del conjunto de todas estas tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz encontradas en contextos universitarios.

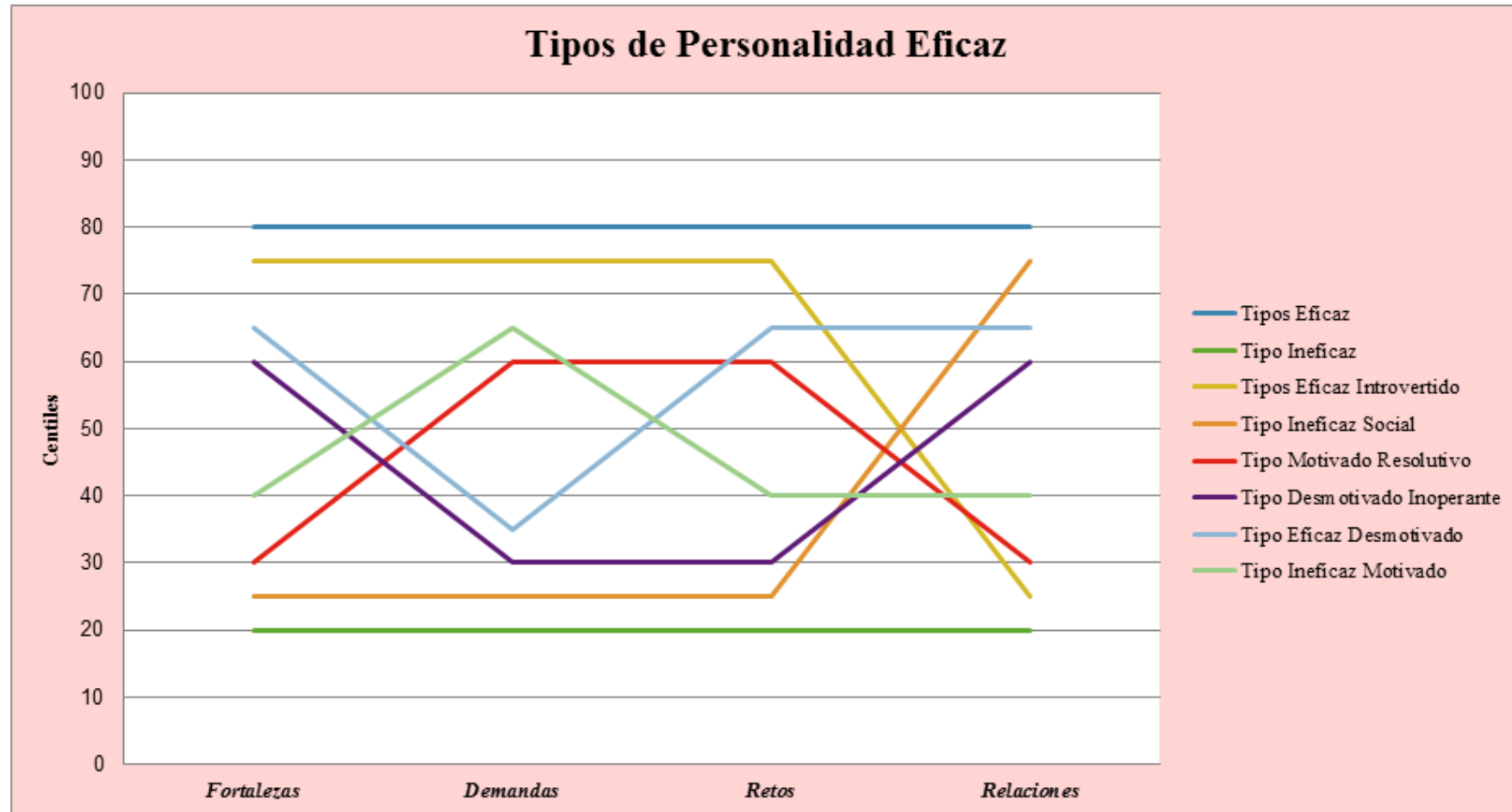


Figura 7. Resumen de tipologías de Personalidad Eficaz en universitarios.

2.5. ANTECEDENTES ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDAD EN UNIVERSITARIOS

Existen diversas investigaciones que se han centrado en el estudio de las variables género y edad. En este apartado, se presenta una revisión acerca de las que abordan esta temática en contextos universitarios, en relación al constructo de Personalidad Eficaz y las dimensiones de Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales).

2.5.1. Estudios de género y edad en universitarios: constructo Personalidad Eficaz

- Género

Al analizar la Personalidad Eficaz, existen investigaciones que abordan el estudio de esta en función del género en población universitaria española y chilena (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012).

En este orden, en población universitaria española, Gómez (2012), no encontró diferencias significativas en relación al género ni la escala general de Personalidad Eficaz, ni en las dimensiones que lo conforman. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Bernal (2014), y Tapia (2015), en muestra de universitarios chilenos.

- Edad

Estas mismas investigaciones abordan el estudio de diferencias en función de la edad (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012). En población universitaria española, Gómez (2012), no encontró diferencias significativas en relación la edad, ni la escala general de Personalidad Eficaz, ni en las dimensiones que lo conforman. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Tapia (2015) en muestra de universitarios chilenos. No obstante, Bernal (2014), obtiene diferencias significativas en las dimensiones Fortalezas, Demandas y Retos en universitarios chilenos. Las diferencias

en la dimensión Fortalezas apuntan un aumento de autoconcepto y autoestima basado en maduración, a mayor edad, mayores niveles de Fortalezas. Mientras que, en las dimensiones Demandas y Retos siguen la tendencia opuesta, a mayor edad, menores niveles en estos componentes.

2.5.2. Estudios de género y edad en universitarios: dimensión Competencias Emocionales

-Género

Diversas investigaciones analizan la variable género en Competencias Emocionales Intrapersonales.

El estudio realizado por Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003), se centró únicamente en el género femenino de estudiantes universitarios españoles. Este consistió en analizar el papel que juegan las Competencias Emocionales en su bienestar psicológico. Sus resultados indicaron una relación muy positiva entre las Competencias Emocionales con su nivel de empatía. En cambio, encontraron una relación negativa entre estas Competencias Emocionales y la inhibición emocional.

Más tarde, la investigación desarrollada por Brackett, Mayer y Wagner (2004), analizó las diferencias de género tanto en Inteligencia Emocional como en Competencias Emocionales. Los resultados arrojaron que las mujeres alcanzaron niveles más elevados de Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales. Así mismo, manifestaron conductas afectivas, elevados niveles de percepción, asimilación y regulación emotiva. Por otra parte, el género masculino poseía una baja percepción y asimilación de las emociones (factores relacionados con abuso de sustancias). También se observó en este grupo un incremento en los enfrentamientos físicos agresivos con amigos y comportamientos adictivos y erráticos.

Extremera y Fernández-Berrocal (2002), desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación existente entre los niveles de Inteligencia Emocional y la sintomatología ansiosa y depresiva, así como la supresión de pensamientos negativos.

El análisis de las diferencias respecto al género indicó que las mujeres prestaban mayor atención a sus emociones, mayor propensión a síntomas ansiosos, mayor predominio de estados depresivos y supresión de pensamientos, lo que les provocaba un desequilibrio psicoemocional. En cuanto a los hombres, éstos manifestaron una mayor reparación emocional, menores niveles de ansiedad y depresión, y mejor salud psicológica.

En este mismo orden, autores como Grewal y Salovey (2006); Feldman, Lane, Sechrest y Schwartz (2000); Garaigordobil y Galdeano (2006); Sunew (2004); Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2001), afirmaron que el género femenino es más emocional que el masculino. Apuntan a explicaciones del desarrollo, indicando que desde la primera infancia, la mujer es incentivada en sus afectos y apegos emocionales, debido a la socialización de los sentimientos intrafamiliares. Emocionalmente se les atribuye mayor expresividad, empatía, percepción, y comprensión de las emociones de los demás y un manejo mayor de las Competencias Intrapersonales e Interpersonales (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, Latorre, 2008).

La generalidad muestra que ambos progenitores hacen una clara diferencia en el discurso emocional que emplean para su descendencia en función del género de la misma. En el caso de las niñas, la díada padre/madre es más detallista en los sentimientos y emociones cuando describen situaciones particulares, situación que no ocurre con los niños (Sánchez, et al. 2008). Otro aspecto importante es el desarrollo temprano y la madurez de la habilidad verbal de las niñas. Esta habilidad las prepara para expresar sus emociones y conectarse en mayor medida con su mundo emocional. Mientras, culturalmente hablando, los niños son educados para inhibir sus emociones.

Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens (2011), corroboran la hipótesis de que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas que los hombres en inteligencia Intrapersonal e Interpersonal ante tareas académicas. Por el contrario, los hombres alcanzan puntuaciones superiores en el manejo del estrés y la adaptabilidad.

Asimismo, Eisler y Blalock (1991), describen las diferencias en el modo de expresión de las emociones entre hombres y mujeres. Indican que los hombres, expresan las emociones en menor grado y con lenguaje más escueto, y mostrando menor intensidad. En cambio, las mujeres se conectan de manera más profunda con sus

sentimientos y emociones y lo expresan de forma detallada e intensa. El género femenino a su vez obtuvo mejores puntuaciones en los factores Interpersonales, Empatía, Responsabilidad Social y Autoconciencia emocional. Años más tarde, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), indican que los hombres tienen mayor control de los impulsos y tolerancia al estrés que las mujeres. Expresan que una posible explicación es la escasa capacidad que tienen las mujeres para manifestar la ira, puesto que la internalizan demasiado y esto les produce un pensamiento reiterado de la situación y sentimientos de frustración y tristeza. Por ende, el género masculino externaliza la ira y responde rápidamente, liberando las tensiones y el estrés.

En la investigación llevada a cabo por Jiménez, Gonzales y Peña (2001), los resultados indican que los hombres tienden a ser más impulsivos y más felices, en cambio las mujeres son más adaptables, más flexibles y menos impulsivas. También, Badia y Abreu (2002), encontraron que los hombres muestran menos habilidades para reconocer y definir los problemas, lo que dificulta ajustar sus emociones, pensamientos y comportamientos a situaciones y condiciones cambiantes.

En contraposición a esto, Mesa (2015), encontró que los hombres se muestran más sociables, asertivos y con capacidad de manejar sus emociones e influir en los sentimientos de los demás. En cambio, por su parte, Fernández-Berrocal, et. all (2004), no encontraron diferencias significativas entre hombre y mujeres en las tres subescalas (Atención, Claridad y Reparación emocional) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS). Por último, Whitman, Van Rooy, Viswesvaran y Kraus, E. (2009), no encontraron diferencias de género en la escala global, así como en todas las subescalas de la escala de IE Wong y Law (WLEIS), que evalúa la Inteligencia Emocional según los principios de Mayer y Salovey (1997), excepto para el uso de la escala emoción, donde las mujeres puntuaron más alto que los hombres.

Es evidente que en general, las mujeres presentan mayores niveles de Competencias Emocionales que los hombres. (Belmonte, 2013; Day y Carroll, 2004; Ferrándiz, 2003; Petrides, et. all, 2004; Van Rooy, Alonso, y Viswevaran, 2005). Aunque algunos estudios han demostrado que los hombres, puntúan más altos en rasgos relacionados con las emociones intrapersonales (Siegling, Saklofske, Vesely, y Nordstokke, 2012).

- *Edad*

Goleman (1996, 2001), indica que la Inteligencia Emocional y sus Competencias Intrapersonales e Interpersonales experimentan un incremento progresivo en la medida que aumenta la madurez y la edad de la persona. Pero indica, que en algunas ocasiones puede ocurrir que la madurez sea tardía con relación a la edad.

Las contribuciones de Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001), señalan que los adolescentes de mayor edad presentan puntuaciones más elevadas en Inteligencia Emocional y sus competencias. Y que estas correlacionan de manera positiva con la capacidad para desarrollar y mantener relaciones interpersonales, poseer redes sociales, habilidades en la detección de expresiones emocionales en los demás. También de una correlación negativa entre Inteligencia Emocional y comportamientos disruptivos y antisociales. Lo que concuerda con los estudios de Lopes, Salovey y Straus (2003).

Ugarriza (2001), realizó un estudio en el que analizó las diferencias de edad en Inteligencia Emocional evaluada a través del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (I – CE). Los resultados indicaron que existen diferencias, tanto en hombres como en mujeres, respecto a la edad. Se obtuvo un mayor Cociente Emocional a medida que las edades aumentan.

Pegalajar-Palomino y Colmenero-Ruiz (2014), indican que conforme se madura, se produce un desarrollo y conocimiento de las propias habilidades emocionales, se aprende a regular e integrar emociones más complejas en los conocimientos sobre el mundo y a utilizar las herramientas según las circunstancias. Asimismo, va aumentando la autopercepción emocional.

Por otro lado, algunos estudios han encontrado relaciones negativas o no significativas entre la edad y la Inteligencia Emocional, como es el caso de Díaz, Ubiera y Pérez (2009), quienes encontraron que los estudiantes de más edad tenían un peor manejo de sus relaciones intrapersonales e interpersonales que el alumnado más joven. Además de eso presentan poca capacidad para reconocer los sentimientos de los demás.

En esta misma línea, los estudios de Day y Carroll (2004), tampoco encontraron una relación significativa entre edad e Inteligencia Emocional.

Ferrando (2006), formula que existe un mayor nivel de IE autopercebida entre los alumnos de menor edad, que en los de mayor edad. Indica que se puede explicar pensando que el desarrollo de la IE autopercebida a lo largo de la vida sigue una distribución en forma de U. Entiende que con menos edad no existe una necesidad de conocer o de utilizar ciertas habilidades o destrezas emocionales, pues pertenecen a un contexto familiar que todavía les protege o regula. Sin embargo, a medida que se hacen mayores y se separan del núcleo familiar, se ven en la necesidad de enfrentarse a situaciones que les producen *“sentimientos de confusión, bajos niveles de autoconfianza y cambios de estado de ánimo extremos, que pueden incidir en los niveles bajos de autopercepción emocional”* (Ferrando, 2006, pp.273-274).

Por último, Chan (2003), comprobó que la edad no influye en las escalas de Inteligencia Emocional autopercebida en el alumnado.

2.6. ANTECEDENTES ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS EN UNIVERSITARIOS DE REPÚBLICA DOMINICANA

En los últimos años, como resultado de un amplio proceso de revisión y actualización del currículo vigente hasta entonces, el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) ha puesto en manos de la comunidad educativa un nuevo diseño curricular para su retroalimentación y validación. En ese marco, se sitúa la mayor innovación en términos psicopedagógicos del nuevo diseño curricular: la educación por competencias en todos los niveles educativos. Desde ese momento, cada uno de los actores del sector educativo debe ocuparse del uso efectivo de este enfoque para la mejora de la calidad educativa (Matos, 2013).

Se comprende que en el enfoque por competencias, el aprendizaje girará en torno al desarrollo de las capacidades del alumnado y a su desempeño en los diversos

contextos de aplicación: escolar, social y emocional. Además de que en las áreas curriculares, estas competencias serán logradas como resultado de la integración y articulación de competencias más generales y transversales.

Este enfoque por competencias recoge como Competencias Fundamentales las siguientes:

- *Ética y ciudadana: La persona se relaciona con las otras con respeto, justicia y equidad, en los ámbitos personal, social e institucional; cuestiona con criticidad las prácticas violatorias de los derechos humanos, el uso de la violencia en cualquier situación, y transforma las relaciones y normas sociales sobre la base de los principios de la democracia participativa (MINE, RD, 2014, pp.59).*

- *Comunicativa: La persona comprende y expresa ideas, sentimientos, valores culturales en distintas situaciones de comunicación, empleando diversos sistemas con la finalidad de afianzar su identidad, construir conocimientos, aprehender la realidad y establecer relaciones significativas con las demás personas (MINE, RD, 2014, pp.67).*

- *Pensamiento lógico, creativo y crítico: La persona procesa representaciones mentales, datos e informaciones para construir conocimientos, llegar a conclusiones lógicas y tomar decisiones, evaluar y argumentar posturas, abordar la realidad desde perspectivas no convencionales, establecer metas y medios novedosos para lograrlas y examinar la validez de los juicios y opiniones (MINE, RD, 2014, pp.73).*

- *Resolución de problemas: La persona reconoce la existencia de un hecho o circunstancia que dificulta la consecución de un fin deseado, establece su naturaleza y plantea estrategias para dar respuestas creativas y novedosas de acuerdo al contexto (MINE, RD, 2014, pp.78).*

- *Científica y tecnológica: La persona plantea, explica, interpreta, diseña experimentos y resuelve situaciones presentes en el entorno natural y social a*

partir de la percepción del mismo, aplicando conceptos, modelos, teorías, leyes, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y las metodologías científicas, con el fin de transformar la realidad para una mejor calidad de vida (MINE, RD, 2014, pp.83).

- Ambiental y de la salud: La persona actúa en beneficio de su propia salud integral y la de su comunidad, en interrelación, preservación y cuidado de la naturaleza y del ambiente social, para contrarrestar los efectos negativos generados por la acción humana, evitar otros daños y promover de forma autónoma y sostenible la vida y la salud del planeta (MINE, RD, 2014, pp.87).

- Desarrollo personal y espiritual: La persona actúa asertivamente confiando en sí misma, integrando su historia familiar y personal, sus sentimientos, cualidades, fortalezas y limitaciones en interrelación con los y las demás y con su entorno, construyendo, desde su ser espiritual, el sentido de su vida con vocación de plenitud y felicidad (MINE, RD, 2014, pp.93).

A raíz de la propuesta de estas siete competencias se ha analizado la relación de las mismas tanto con el constructo de Personalidad Eficaz como con el de Competencias Emocionales objeto de este trabajo. En la Figura 8 se muestran dichas relaciones.

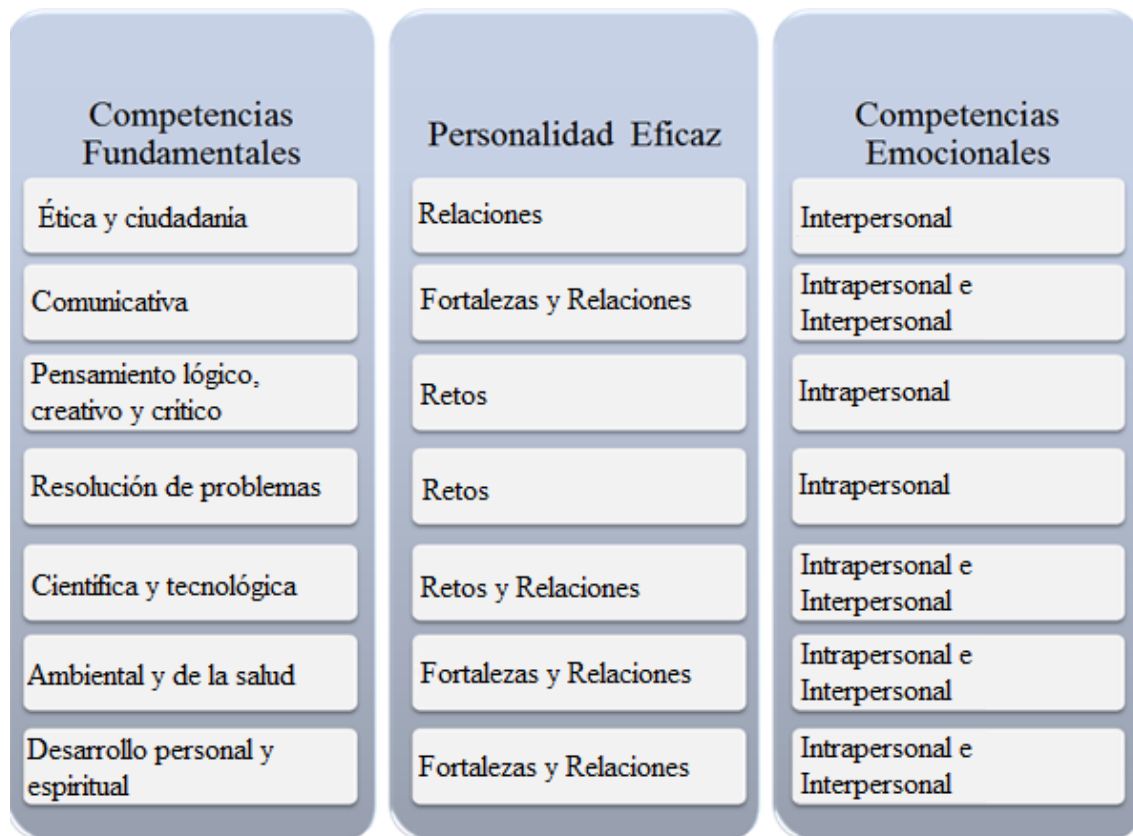


Figura 8. Relación entre competencias.

Para Matos (2013), toda innovación acarrea ventajas y desventajas. Indica que las ventajas de este nuevo diseño curricular son:

1. *Mayor significatividad y funcionalidad en los aprendizajes.*
2. *Mayor creatividad e innovación en el proceso educativo.*
3. *Mayor adecuación a las situaciones y a las necesidades de los alumnos y de la sociedad.*
4. *Mayor integración de las diversas capacidades, las destrezas y las habilidades así como de las áreas disciplinares.*
5. *Mayor equidad en la elevación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos/as.*

Mientras que las dificultades que identifica son los retos que hay que vencer para la ejecución de ese modelo:

- 1. Mayor complejidad en la conceptualización y en la ejecución del modelo educativo.*
- 2. Más y mejores actitudes de todos los participantes en el proceso educativo.*
- 3. Mayores condiciones a satisfacer en término de capacidades y recursos.*
- 4. Mayor integración y articulación de todas las instancias.*
- 5. Más eficacia en el seguimiento y la evaluación de cada uno de los actores y en las diferentes etapas del proceso para garantizar el resultado final esperado.*

Este nuevo diseño curricular basado en competencias surge en una situación que se caracteriza por el bajo rendimiento del alumnado dominicano en todos los niveles educativos, lo que indica la necesidad de la mejora de la calidad educativa (Matos, 2013).

En este orden, existen diversas investigaciones realizada en contextos dominicanos bajo el diseño curricular por competencias que analizan las variables de estudio de manera independiente. Las mismas nos sirven de referencia sobre el estado actual.

2.6.1. Estudios en República Dominicana: dimensiones Personalidad Eficaz

- Fortalezas

Se han encontrado diversos estudios que hablan de las características que tienen los alumnos universitarios dominicanos respecto a la dimensión Fortalezas (Autoconcepto y Autoestima) de Personalidad Eficaz. La investigación de Jáquez (2013), evaluó el autoconcepto en esta población mediante el cuestionario de

Autoestima (AUTOCAD; Cerviño, 2001). Concluye que estos jóvenes muestran un alto autoconcepto familiar (factor I: Satisfacción Familiar) y una buena capacidad para los estudios (factor II: Capacidad para los estudios). De manera más específica, autores como Duarte (2010), y Fleire (2013), analizan esta dimensión en alumnos de bajo rendimiento académico, con resultados contrapuestos. El primero de ellos analizó la autoestima de los estudiantes de psicología de primer año que acceden a la universidad mediante el Plan de Nivelación y Plan Básico. Este estudio encontró niveles bajos de autoestima en estos estudiantes, y propuso la realización de un plan de acción que permita el impulso de niveles más adecuados de autoestima. Por su parte Fleire (2013), encontró que el nivel de Autoestima, en alumnos de bajo rendimiento académico que asistieron al Programa de Recuperación Académica de la Dirección de Orientación Profesional (DOP), fue alto.

La mayoría de las investigaciones relacionan esta competencia con el rendimiento académico, encontrando resultados dispares. Por un lado los estudios de Fabián, Vázquez, Villar, Victorio (2009) y los de Barca, Fernández, y Mejía (2011), encontraron una relación positiva entre autoconcepto y el rendimiento académico. En esta misma línea, pero mostrando una relación de carácter leve entre ambas variables, se encuentran las investigaciones de Pérez, Sanlatte y Moreta (2003), y la de Fleire (2013), realizada en alumnos de bajo rendimiento. Por otra parte, José (2014), no encuentra ninguna relación en su estudio.

Al analizar de manera específica el autoconcepto físico con el rendimiento, Gómez (2011), identificó que a mayor autoestima de satisfacción con la imagen externa menor rendimiento, es decir, una relación inversa.

Igualmente, los autores Barca, et. al (2011), identifican la importancia del autoconcepto por su capacidad predictiva sobre los enfoques de aprendizaje.

Martínez Torres (2014), estudió la relación de los valores de estudiantes de nuevo ingreso y su relación con el autoconcepto y la autoestima. Encontrando una correlación positiva y significativa entre autoestima alta y los valores de Benevolencia, Poder y Orden Social.

Se efectuaron distintas investigaciones diferenciales teniendo en cuenta algunas variables sociodemográficas. Barca, et. all (2011), afirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en tres dimensiones básicas del autoconcepto. Encontrando diferencias significativas en el Autoconcepto Académico General y el Autoconcepto Social General a favor de las mujeres. Mientras que en el Autoconcepto Privado General los hombres obtienen mayores puntuaciones. También encuentran diferencias en los enfoques de aprendizaje a favor de las mujeres, lo que se traduce en un mejor nivel de éxito académico. Así mismo, Gómez (2011), obtuvo diferencias estadísticamente significativas entre la variable Ingreso familiar y el factor satisfacción, encontrando que los alumnos con ingresos altos mostraban una puntuación menor en este factor. Otro estudio fue el realizado por Jáquez (2013), en el cual concluyó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el factor I (Satisfacción familiar) del cuestionario AUTOCAD (Cerviño, 2001). Encontrando que los estudiantes que trabaja poseen un autoconcepto más elevado que los que no lo hacen. Al contrario de estos estudios, Martínez Torres (2014), no encontró diferencias estadísticamente significativas entre las variables socio-demográficas en relación con el autoconcepto y la autoestima.

- Demandas

Se hallaron realizadas varias investigaciones respecto a la dimensión Demandas (Motivación, Atribución y Expectativas) del constructo Personalidad Eficaz

Fernández (2010), en su trabajo de investigación, indica que para lograr una visión integral de los procesos de aprendizaje y de motivación se tienen que tomar en cuenta los componentes cognitivos y metacognitivos, así como los procesos instruccionales y relacionales que se desarrollan en el contexto académico y afectivo del alumnado.

Al detallar las características de los universitarios dominicanos en esta dimensión, se encontraron estudios acerca de valores vitales (Martínez Torres, 2014), motivaciones de elección de carrera (Ferrera y Ramírez, 2014), y enfoques de aprendizaje (Barca, et. all, 2011; Tavares y Almonte, 2010). Martínez Torres (2014), estudió los valores preferidos por los estudiantes e indicó que su orden de preferencia

fue: Dar significado a mi vida, Armonía interna, entre otros; igual que atribuyen mayor importancia a la dimensión motivacional de Madurez. En otro orden, Ferrera y Ramírez (2014), indican que las motivaciones más destacadas a la hora de escoger carrera profesional son: de tipo familiar, de convencimiento, un alto nivel de motivación, contribuir al desarrollo político, social, económico y cultural de la nación, y la necesidad de cambiar de estatus socioeconómico.

Respecto a los enfoques de aprendizaje Barca, et. all (2011), indican que el alumnado de primer año emplea los enfoques de aprendizaje de Orientación Superficial (que obedece a una motivación extrínseca encaminada a cumplir con los requisitos mínimos de la tarea y cuya estrategia característica es la memorización). En esta misma línea, Tavares y Almonte (2010), realizan su investigación con estudiantes de bajo rendimiento académico; concluyendo que un alto porcentaje de los mismos tienen motivos y estrategias superficiales en su proceso de estudio y aprendizaje, lo que implica que tengan un enfoque superficial.

En relación con el rendimiento académico Barca, Peralbo, Porto, Satorum y Vicente (2009), encontraron que las atribuciones causales internas (a la capacidad o habilidad y esfuerzo) se asocian con el rendimiento académico alto, y poseen una alta capacidad predictiva del buen rendimiento del alumnado, facilitando la motivación de logro. Por el contrario, comprobaron que los estilos atribucionales externos (a la tarea, al profesorado y a la suerte) son los que mantienen un fuerte poder predictivo sobre el rendimiento académico bajo, del alumnado. Lo que facilita, en buena medida, la inhibición de la motivación en el aprendizaje. Este estudio coincide con Barca, et. all (2011).

En relación a las diferencias socio-demográficas en esta dimensión, Martínez Torres (2014), no encontró diferencias estadísticamente significativas en función de ninguna de estas variables en relación a los valores vitales de los estudiantes. Al contrario, Barca, et. all (2011), encontraron diferencias significativas en cuanto al género ya que las mujeres buscan alcanzar el éxito académico pensando en adquirir las competencias que inciden en el dominio de los contenidos (motivación interna).

- Retos

En esta dimensión del constructo de Personalidad Eficaz, Retos (Afrontamiento de problemas y Toma de decisiones) se encontró un estudio transcultural (Díaz, Peralta y Madera, 2004), así como, un estudio diferencial en función de las variables edad y género (Acta y Rodríguez, 2011).

Por un lado, Díaz, et. all (2004), realizan una investigación transcultural comparando universitarios españoles y dominicanos. En dicha comparación encuentran que los españoles obtuvieron mejores puntuaciones en el dominio de los contenidos y su capacidad de resolver problemas. Los indican que una posible explicación de este hecho fue la elección de la muestra dominicana. Puesto que los resultados hubieran sido diferentes si la muestra escogida fuese exclusivamente de universidades privadas, con alumnado de nivel socio-cultural medio alto y con una buena formación en los niveles competentes de educación primaria y secundaria.

Por otro lado, Acta y Rodríguez (2011), encontraron diferencias significativas en cuanto a las variables edad, género, y afrontamiento de problemas. Se observó que el alumnado de últimos cursos presenta un menor índice de afrontamiento de problemas (estrés). Además, a nivel de género, las mujeres obtienen mayores índices en el manejo adecuado de afrontamiento de problemas.

- Relaciones

En la dimensión Relaciones (Asertividad, Empatía y Comunicación) se enmarcan diversos estudios.

Duarte (2010), encontró que los estudiantes de psicología de primer año, poseen niveles bajos de socialización. Por lo que propusieron coordinar jornadas con programas de socialización positiva entre los estudiantes. Por otro lado, Rozón y Tiburcio (2007), encontraron que los estudiantes que asisten al Programa de Recuperación Académica tienen un perfil de personalidad caracterizado en cuanto a los contactos sociales: por la inadaptación social, dependencia e infantilismo. En adición, encontraron que este alumnado tiende a no expresar sus habilidades de elección y voluntad autónoma de

manera independiente. Además, Díaz y García (2005), encontraron algunas debilidades en cuanto a la empatía en los universitarios dominicanos.

Con respecto al estudio diferencial, Silva, Arboleda y Díaz (2013), encontraron que existen diferencias entre los años estudiados, pero no entre género en la orientación empática. Dentro de la misma línea, Narváez y Arboleda (2014), tras un estudio comparativo de facultades de medicina de Colombia y República Dominicana encontraron los mismos resultados. Los niveles de orientación empática tienden a disminuir a medida que los cursos avanzan; hallaron que este hecho se produce en ambos sexos y en todas las facultades analizadas.

2.6.2. Estudios en República Dominicana: dimensión Competencias Emocionales

Igualmente, existen diversas investigaciones en cuanto a Competencias Emocionales y sus componentes Intrapersonales e Interpersonales.

- Competencias Emocionales. Intrapersonales

Numerosos estudios describen las características de los universitarios dominicanos respecto a las Competencias Emocionales Intrapersonales.

Investigaciones como la de Croussett y Osorio (2012), perciben a los universitarios dominicanos con niveles de Competencias Emocionales adecuadas en percepción de sus emociones, aunque una proporción muy significativa debería mejorarla. Estos indican que en los componentes de comprensión y regulación de las emociones, la muestra se encuentra en niveles adecuados y excelentes. Contrario a esto, Castillo (2008), con muestra similar a la de objeto de estudio, indica que la mayor parte de la muestra posee pocas habilidades de percepción emocional y poca capacidad para identificar las emociones en ellos mismos. Además, Díaz, Segura y Sosa (2011), realizaron una investigación que evalúa el nivel de Inteligencia Emocional en los estudiantes de Psicología Laboral; cuyos resultados indicaron, que los alumnos presentan una buena capacidad en el manejo de sus emociones, poseen un alto nivel de autoconciencia,

capacidad para la comprensión emocional, y a su vez tienen un manejo estable de su automotivación.

Otro estudio analizó la Autoeficacia percibida en alumnos de bajo rendimiento académico que asisten al Programa de Recuperación Académica de la Dirección de Orientación Profesional (DOP) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), encontrando que su autoeficacia percibida presentaba niveles adecuados (Fleire, 2013).

Existen varios estudios que relacionan las competencias intrapersonales con otras variables. Díaz, Segura y Sosa (2011), hallaron una relación significativa entre las variables relativas a la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico; incluso cuando se controló el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. A pesar de ello, Fleire (2013), encontró poca relación entre la autoeficacia percibida con el rendimiento académico en el alumnado bruto. Por otra parte, Castillo (2008), observó la existencia de un nivel de correlación negativa, marginalmente significativa, entre los niveles de habilidad de regulación de las emociones y los niveles de agotamiento emocional.

Respecto a los estudios de diferencias; Acta y Rodríguez (2011), indicaron que no se dan diferencias significativas en cuanto a la edad en Inteligencia Emocional y el afrontamiento del estrés; pero se observó que los estudiantes de últimos cursos presentaron niveles menores de Inteligencia Emocional y un menor índice de manejo de estrés. Sus resultados también indicaron que las mujeres obtienen mayor puntuación en Inteligencia Emocional que los hombres; así como mayores índices en el manejo adecuado de afrontamiento de estrés.

Por otra parte, Castillo (2008), encontró diferencias en función de género; la mayor parte de los hombres poseen niveles adecuados de percepción emocional (autoconciencia), mientras que las mujeres obtienen mayores niveles de comprensión emocional. Pese a esto, la única habilidad en la que parecen compartir los niveles de desempeño, es la variable de autorregulación, ambos géneros presentan niveles adecuados. Igualmente, García-Batista, Cano-Vindel y Herrera-Martínez (2014), tras un estudio comparativo entre universitarios de medicina españoles y dominicanos, hallaron diferencias estadísticamente significativas por género en autorregulación en situaciones cotidianas.

- *Competencias Emocionales. Interpersonales*

Por otro lado, dentro de las investigaciones de características de los Componentes Interpersonales, estas muestran que los universitarios dominicanos presentan dificultades para relacionarse bien con las demás, a su vez manejan la percepción emocional, logrando reconocer el sentir de los demás y el propio, al mismo tiempo manejan la capacidad de ser facilitadores de las emociones. (Díaz, et. all, 2011 y). Esto se corrobora, en parte, con el estudio llevado a cabo por Ascuasiati y Mercedes (2015), quienes indicaron que los alumnos presentan una buena capacidad de manejo de sus emociones, un alto nivel de autoconciencia, capacidad para la comprensión y el manejo de percepción emocional, logrando reconocer con ello el sentir de los demás y de ellos mismos. Así como para establecer vínculos, colaboración, cooperación y capacidades de equipo. Por el contrario, Díaz y García, (2005), realizaron un estudio cuyo objetivo principal fue desarrollar una apreciación y dar nombre a las emociones de cada individuo. Los resultados detectaron algunas debilidades en cuanto al manejo de las emociones, e indicaron que las fortalezas residían en que contaban con un trabajo en equipo lo cual refuerza la cooperación.

Por su parte, Urbáez (2013), realizó un estudio cuyo objetivo principal fue determinar las competencias del líder juvenil dominicano. Los resultados mostraron que estos líderes tienen un manejo a nivel medio de las competencias generales de Autoconocimiento, Gestión de uno Mismo, Conciencia Social y Habilidades Sociales e igualmente en las competencias específicas que la componen; así como, en las competencias de liderazgo de Búsqueda de Información, Pensamiento Conceptual, Orientación Estratégica y Servicio al cliente.

Respecto a la relación con otras variables, Ascuasiati y Mercedes (2015), analizó los factores que determinan el sentido de pertinencia de los estudiantes. Encontrando que los factores más determinantes son: la pertinencia curricular, el apoyo de los profesores y del departamento de la carrera, el afecto por el grupo de compañeros, el clima del aula y de la escuela, y la funcionalidad y habitabilidad de la planta física.

Por otro lado, Salgado (2012), determina que la cultura ejerce un impacto en el efecto de la dimensión religiosa del bienestar espiritual sobre la resiliencia, específicamente en los estudiantes de Psicología de las universidades nacionales de República Dominicana y Bolivia. Este autor también encontró que existe asociación significativa entre los

niveles de la dimensión religiosa del bienestar espiritual y los niveles de resiliencia (con sus respectivos factores de competencia personal y aceptación de uno mismo y de la vida).

Con respecto al rendimiento académico, Díaz, Segura y Sosa (2011), hallaron una relación significativa entre las variables relativas a la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controló el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. Además, Ascuasiati y Mercedes (2015), concluye que la pertinencia curricular propicia que los alumnos se sientan competentes y apoyados en su desarrollo profesional.

Con respecto a los estudios de diferencias, Urbáez (2013), encontró que en Inteligencia Emocional no hay diferencia respecto al género, que la edad tiene una relación inversa, que el nivel de formación académica influye directamente y que el tipo de organización ocasiona diferencias significativas. Mientras que el liderazgo, la edad y la formación académica influyen en el manejo de las competencias. Además de estas diferencias, Salgado (2012), halló que no existen diferencias significativas en la resiliencia, según género, condición laboral y religión. Sin embargo, según país de procedencia si se hallaron, donde el mayor promedio se observó en República Dominicana, en segundo lugar Perú, en tercer lugar Bolivia y en último lugar, en Argentina. Además, este autor encontró diferencias significativas en la dimensión religiosa del bienestar espiritual según género, donde las mujeres presentan niveles mayores; según condición laboral, donde los que trabajan y estudian al mismo tiempo presentan mayores niveles que los que solo estudian; según religión, los estudiantes no católicos presentan mayores niveles que los católicos; y por último, según país de procedencia, donde los estudiantes de República Dominicana presentan el mayor bienestar espiritual en la dimensión religiosa, en segundo lugar Bolivia, en tercer lugar Perú y en último lugar, los estudiantes de Argentina.

La importancia de conocer los estudios realizados acerca de las competencias personales, sociales y emocionales en universitarios de República Dominicana, reside en formar un marco de referencia para esta investigación. A partir de lo encontrado se observa que, a pesar de la existencia de diversas investigaciones en relación a las competencias mencionadas, ninguna de ellas realiza una aproximación conjunta de dichas competencias. Este desafío pretende ser el punto clave de esta investigación.

2.7. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo ha sido:

Identificar las competencias personales y sociales (dimensiones de la Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) en alumnos universitarios de la República Dominicana

De este objetivo general se extraen los siguientes objetivos específicos:

-Estudiar las propiedades psicométricas de los cuestionarios de competencias personales y sociales (Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) en muestra de República Dominicana.

-Analizar las relaciones entre las competencias personales y sociales (dimensiones de la Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales).

-Conocer las diferencias en competencias personales y sociales (Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) en función de las variables edad, género y nacionalidad.

-Determinar los tipos modales de Personalidad Eficaz en universitarios de la carrera de medicina en República Dominicana.

-Describir la presencia de Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) en las tipologías de Personalidad Eficaz.

2.8. HIPÓTESIS

Los objetivos propuestos pretenden fundamentalmente confirmar las siguientes hipótesis:

1- Los cuestionarios de competencias personales y sociales (Personalidad Eficaz) y los Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) presentan una propiedades psicométricas adecuadas en muestra de República Dominicana.

2- Se encuentran relaciones significativas y positivas entre las competencias personales y sociales (Personalidad Eficaz) y las Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales).

3- Existen diferencias significativas de competencias personales y sociales (Personalidad Eficaz) y emocionales intrapersonales e interpersonales en función del, la género, edad y la nacionalidad.

4- Se encuentran cuatro tipologías de Personalidad Eficaz contrapuestas dos a dos (Tipo Eficaz vs. Tipo Ineficaz y Tipo Eficaz Introvertido vs. Tipo Ineficaz Social en muestra de República Dominicana.

5- Las puntuaciones en las Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) son acordes a las tipologías modales de Personalidad Eficaz.

CAPÍTULO III.
MARCO EMPÍRICO

3.1. METODOLOGÍA

Esta investigación ha sido concebida bajo un método descriptivo y correlacional de corte transversal (Hernández Sampieri, 2005). Para ello se evaluó la Personalidad Eficaz y las Competencias Emocionales mediante la aplicación de cuestionarios de autoinforme y se relacionaron ambos constructos, realizándose en un solo momento temporal.

3.1.1. Participantes

Los participantes de este estudio fueron 1000 alumnos universitarios de República Dominicana. La distribución por género fue de 309 (30.9%) varones y 691 (69.1%) mujeres con edades comprendidas entre los 15 y los 54 años. La media de edad fue de 21.83 años, con una desviación típica de 4.000. Debido a las características del país existe una gran cantidad de alumnos de otros países cursando estudios universitarios en República dominicana por lo que se presenta la distribución según la nacionalidad de estos jóvenes en la Tabla 4.

Tabla 4

Distribución de la muestra en función de la nacionalidad

País	Frecuencia	%	País	Frecuencia	%
Brasil	1	.1	Puerto Rico	84	8.4
Canadá	1	.1	República Dominicana	798	79.8
Cuba	14	1.4	USA	79	7.9
República Dominicana / Puerto Rico	1	.1	USA/República Dominicana	1	.1
Haití	12	1.2	Venezuela	8	.8
Perú	1	.1	Total	1000	100.0

3.1.2. Instrumentos

En esta investigación se han utilizado dos cuestionarios. Para la exploración de la **Personalidad Eficaz** se ha utilizado el **Cuestionario de Personalidad Eficaz en el ámbito Universitario (PECED)** de Dapelo y Martín del Buey (2006) que se presenta en el Anexo 1, y para la exploración de las **competencias emocionales** se utilizó el **Cuestionario de Competencias Emocionales** que fue desarrollado por **Daniel Goleman (2001)**, adaptado a contextos universitarios chilenos por Tapia (2010) que se presenta en el Anexo 2. A continuación se describe cada uno de ellos:

- Cuestionario Personalidad Eficaz -Universidad: CPE-U

El **CPE-U** consta de 30 ítems y tiene una fiabilidad global alfa de Cronbach de .893 de .877 en muestra española y .893 en muestra chilena. El cuestionario se contesta en una escala de respuesta tipo Likert con puntuaciones desde 1= Nunca hasta 5= Siempre. Evalúa las cuatro esferas del yo, dimensiones de Personalidad Eficaz, a través de cuatro factores: Autoestima (A); Autorrealización académica (A.A.); Autoeficacia resolutive (A.R.) y; Autorrealización social (A.S.). Estos factores se definen y agrupan en las siguientes dimensiones de Personalidad Eficaz:

Dimensión: Fortalezas del yo

Dentro de esta dimensión se encuentra el factor **Autoestima (A.)**. Este factor consta de ocho ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .813 en muestra española y de .816 en muestra chilena. Este factor está conformado principalmente por variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, puesto que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima. Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un sujeto que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.

Dimensión: Demandas del Yo

Dentro de esta dimensión se encuentra el factor **Autorrealización Académica (A.A.)**. Este factor consta de ocho ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .723 en muestra española y de .826 en muestra chilena. Este factor está relacionado con la dimensión Demandas del Yo, puesto que integra ítems que miden indicadores de motivación, atribución y expectativa. Por ello, una persona que puntuara alto en esta

dimensión presentaría una motivación académica de carácter principalmente interna; realizaría atribuciones internas de capacidad y esfuerzo de sus éxitos académicos y tendría una alta expectativa de alcanzar sus metas

Dimensión: Retos del Yo

Dentro de esta dimensión se encuentra el factor **Autoeficacia Resolutiva (A.R.)** Este factor consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .557 en muestra española y de .631 en muestra chilena. Este factor evalúa variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en los distintos ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un sujeto que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas situacionales, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva, controlando sus emociones y con capacidad para aprender de la experiencia.

Dimensión: Relaciones del yo

Dentro de esta dimensión se encuentra el factor **Autoeficacia Social (A.S.)** Este factor consta de nueve ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .849 en muestra española y de .821 en muestra chilena. Este factor evalúa las relaciones del yo puesto que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Este factor pone de manifiesto la vinculación entre la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un sujeto que puntuara alto tendría confianza y aprecio en sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

- Cuestionario de Competencia Emocional

El **Cuestionario de Competencia Emocional** fue desarrollado por **Daniel Goleman (2001)** y adaptado a contextos universitarios chilenos por Tapia (2010) con el objeto de determinar estas competencias. El cuestionario consta de 94 ítems. Con una escala de respuesta de tipo Likert con puntuaciones desde 1= Nunca a 4= Siempre. Este

test evalúa las Competencias Emocionales a través de las dimensiones Competencias Intrapersonales (con las subdimensiones: Autoconciencia, Autorregulación y Motivación) y Competencias Interpersonales (con las subdimensiones: Empatía y Habilidades Sociales).

las subdimensiones se agrupan y definen de la siguiente manera:

Competencias Intrapersonales

Esta dimensión consta de 46 ítems con una fiabilidad alfa de Cronbach de .809. Corresponde según Gardner (1993) a la capacidad que tiene la persona de establecer un vínculo con sus propios sentimientos y emociones, de discernir entre ellas y por medio de este conocimiento orientar su comportamiento ante otras personas y situaciones. La dimensión de Competencias Intrapersonales está compuesta por las subdimensiones de **Autoconciencia, Autorregulación y Motivación.**

La subdimensión **Autoconciencia** consta de 16 ítems y corresponde según Varas (2002) a la habilidad que tiene una persona de conocer y reconocer, en el mismo instante que ocurren, sus propios estados internos, en especial las emociones y sentimientos, y sus efectos sobre su desempeño y rendimiento ante otras personas o situaciones. Esta subdimensión se subdivide a su vez en *Conciencia emocional*, *Valoración adecuada de sí mismo(a)* y *Confianza en sí mismo*.

- *Conciencia emocional*: Habilidad que tiene una persona de conocer, reconocer y comprender sus sentimientos y emociones y cómo éstos pueden influir sobre su desempeño. Esta capacidad le permite conocer sus valores y objetivos con cierta certeza y captar el clima emocional en un contexto determinado (Bisquerra, 2007).

- *Valoración adecuada de sí mismo(a)*: Habilidad que posee una persona de ser consciente de sus fortalezas y debilidades, lo que le permite reflexionar y aprender de las experiencias, facilitando el crecimiento personal (Goleman, 1996).

- *Confianza en sí mismo*: Capacidad que manifiesta una persona de creer en sí misma, de tener una imagen positiva de sí misma, de estar satisfecha y de mantener relaciones saludables consigo misma. Es emprendedora, segura y autónoma en la toma de decisiones; expresa y defiende sus puntos de vista cuando considera que tiene razón y tiene certeza de su valor, de sus habilidades y sus capacidades (Bisquerra, 2007).

La subdimensión **Autorregulación** también consta de 16 ítems y corresponde según Varas (2002) a la capacidad que tiene una persona para manejar sus emociones y estados internos de manera apropiada y redireccionar sus impulsos y estados emocionales negativos. Tiene la habilidad de autogenerarse emociones positivas y saludables. Esta subdimensión se subdivide a su vez en *Autocontrol*, *Confiabilidad*, *Integridad*, *Innovación* y *Adaptación*.

- *Autocontrol*: Capacidad que posee una persona de controlar emociones e impulsos de orden conflictivos, lo que le brinda la posibilidad de manejar situaciones complejas y hostiles sin perder el control, la tranquilidad y su pensamiento equilibrado y positivo (Goleman, 1996).

- *Confiabilidad*: Capacidad que tiene una persona de ser fiel a los criterios de sinceridad, honestidad y ética. Reconocen sus errores y debilidades y actúan en base a sus principios. Este comportamiento la convierte en una persona confiable ante los otros individuos (Goleman, 1996).

- *Integridad*: Capacidad de asumir la responsabilidad de las actuaciones personales en los diversos contextos de la vida. Ante las responsabilidades adquiridas es cuidadosa, autodisciplinada y escrupulosa (Bisquerra, 2007).

- *Innovación*: Capacidad de una persona de sentirse cómoda y abierta ante las nuevas ideas propuestas, enfoques e información. Manifiesta un comportamiento creativo y original (Goleman, 1996).

- *Adaptación*: Capacidad de una persona de ser flexible ante los cambios, de adaptarse con rapidez y no generar conductas disruptivas ante instancias de ansiedad o de incertidumbre, manteniéndose estable. Le permite adoptar nuevas formas de proceder dejando de lado procedimientos ineficientes (Goleman, 1996).

La subdimensión **Motivación** consta de 14 ítems y corresponde según Goleman (1996) a la capacidad básica que impulsa las percepciones y acciones de las personas a la búsqueda de los objetivos, independientemente de los inconvenientes que se puedan presentar. Denota la perseverancia y favorece la eficacia. Esta subdimensión se subdivide a su vez en *Motivación de logro*, *Compromiso*, *Iniciativa* y *Optimismo*.

- *Motivación de logro*: Capacidad de incentivarse e involucrarse emocionalmente en actividades o tareas diversas de la vida, sean personales, sociales, familiares, profesionales, laborales y de tiempo libre. Se esfuerza por mejorar o

satisfacer criterios de excelencia, siendo ésta una característica que conduce al éxito, y que tiene un fuerte componente de tenacidad (Bisquerra, 2007).

- *Compromiso*: Capacidad que tiene la persona de cumplir y ajustarse fielmente a la misión encomendada, respetando los valores y principios de la Institución y del equipo de trabajo. Se caracteriza por secundar los objetivos de la organización (Goleman, 1996).

- *Iniciativa*: Capacidad de emprender nuevos desafíos y esfuerzos, aprovechando todas las alternativas y oportunidades en pos del beneficio del equipo de trabajo. Siempre está pronta a actuar cuando se presenta la ocasión. Es eminentemente proactiva (Bisquerra, 2007).

- *Optimismo*: Capacidad de una persona de tener un pensamiento y actitud positiva frente a cualquier obstáculo o contratiempo que se le presente durante la ejecución de una tarea (Goleman, 1996).

Competencias Interpersonales

Esta dimensión consta de 48 ítems con una fiabilidad alfa de Cronbach de .935. Corresponde según Gardner (1993) a la capacidad que se tiene de discriminar y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas. Esto permite al individuo cambiar y mejorar las relaciones con los otros individuos. La dimensión de Competencias Interpersonales está compuesta por las subdimensiones de **Empatía** y **Habilidades Sociales**.

La subdimensión **Empatía** consta de 16 ítems y corresponde según Goleman (1996) a la capacidad de sentir y palpar las necesidades de los demás y de la propia organización, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes le rodean. Esta conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas le permiten cultivar y ajustar las relaciones con una amplia diversidad de personas. Esta subdimensión se subdivide a su vez en *Comprensión de los demás*, *desarrollo de los demás*, *Orientación hacia el servicio* y *Aprovechamiento de la diversidad*.

- *Comprensión de los demás*: Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales (Bisquerra, 2007).

- *Desarrollo de los demás*: Capacidad de estimular y facilitar el logro de metas, las fortalezas y el desempeño de los demás, proporcionando siempre la

retroalimentación necesaria para potenciar al máximo las habilidades y destrezas de todos (Goleman, 1996).

- *Orientación hacia el servicio*: Capacidad de prever, reconocer y satisfacer las necesidades y demandas de los otros, aún aquellas no declaradas, ofreciendo un servicio apropiado y desinteresado. Le permite mantener redes y relaciones de calidad (Goleman, 1996).

- *Aprovechamiento de la diversidad*: Capacidad de captar los diversos puntos de vista, opiniones, gestiones, credos y culturas, acogiendo y aunando las oportunidades que brindan las diferentes personas y grupos sociales (Goleman, 1996).

La subdimensión **Habilidades Sociales** consta de 32 ítems y corresponde según Goleman (1996) a la capacidad de englobar el dominio de las estrategias y formas de relacionarse afectiva y efectivamente con las demás personas, creando redes de relaciones, construyendo climas agradables, abiertos y efectivos en sus conversaciones. Le permite persuadir, dirigir, negociar y resolver conflictos con el propósito de movilizar las emociones de los demás. Esta subdimensión se subdivide a su vez en *Influencia, Comunicación, Manejo de conflictos, Liderazgo, Canalización del cambio, Establecer vínculos, Colaboración y cooperación y Capacidades de equipo*.

- *Influencia*: Capacidad de aplicar estrategias persuasivas efectivas por medio del estímulo de los estados emocionales con el propósito de favorecer interacciones hacia una mejor dirección (Goleman, 1996).

- *Comunicación*: Capacidad de escuchar y dialogar abierta y sinceramente al tiempo de transmitir mensajes claros y convincentes verbales y no verbales, compartiendo toda información de la que dispone, mostrándose receptivo a todo tipo de mensajes. Le permite sintetizar e integrar fielmente todo lo dialogado (Goleman, 1996).

- *Manejo de conflictos*: Capacidad para identificar, anticipar o afrontar resolutivamente de forma positiva y pacífica los conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones informadas y constructivas, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás (Bisquerra, 2007).

- *Liderazgo*: Capacidad para guiar adecuada y cohesionadamente para lograr el cumplimiento de objetivos y tareas comunes, articulando equipos y fomentando el entusiasmo en las personas (Goleman, 1996).

- *Canalización del cambio*: Capacidad de iniciar, promover y manejar el cambio, identificando su necesidad y eliminando las barreras u obstáculos. Le permite gestionar

las estrategias necesarias para facilitar y despejar las vías, empleando los recursos y energías en forma equitativa. Modela el cambio de los demás (Goleman, 1996).

- *Establecer vínculos*: Capacidad de crear y cultivar las relaciones y redes interpersonales, promoviendo un clima de respeto y provecho mutuo (Goleman, 1996).

- *Colaboración y cooperación*: Capacidad de trabajar con los demás y compartir con el equipo los recursos, información y planes fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos (Goleman, 1996).

- *Capacidades de equipo*: Capacidad de crear la sinergia grupal, fomentando la participación, el espíritu de cuerpo, el compromiso, la libertad de expresión a través del estímulo de cualidades individuales como grupales (Goleman, 1996).

3.1.3. Procedimiento

En primer lugar se estableció contacto con la Universidad para la autorización de la recogida de la muestra. Para ello se presentó un informe del proyecto a realizar al director del centro que otorgó el visto bueno al mismo. Posteriormente, se fijó la fecha para la administración de los cuestionarios. El procedimiento de aplicación se realizó a lo largo del periodo académico 2014/2015, en una sola sesión por aula, durante el horario académico. Para ello se contó con personal específicamente entrenado en la aplicación de instrumentos de evaluación. Se aplicaron de manera colectiva y voluntaria en las aulas del centro en que estudian los alumnos. Antes de comenzar la prueba se explicaron los objetivos que perseguía la presente investigación con el fin de darle transparencia al proceso y disminuir las posibles resistencias frente a la administración del cuestionario. Se les indicó que intentaran ser lo más sinceros posible y se les informaba de la no existencia de repuestas correctas o incorrectas, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información recogida y expresando claramente el fin estadístico de los resultados. Ante cualquier incidencia o duda los alumnos eran atendidos individualmente.

3.1.4. Análisis de Datos

Los análisis de este estudio se dividieron en dos partes. En primer lugar se hizo un estudio de las propiedades psicométricas en contextos universitarios de República

Dominicana mediante el estudio de la fiabilidad (alfa de Cronbach) y el Análisis Factorial Confirmatorio de ambos cuestionarios.

En segundo lugar se realizaron los análisis pertinentes a fin de cumplir el objetivo general de identificar las competencias personales y sociales (Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) en la muestra de objeto de estudio. Para ello se estudiaron las correlaciones entre las dimensiones de los cuestionarios mediante correlaciones de Pearson con el fin de conocer la relación existente entre La Personalidad Eficaz y las Competencias Emocionales. Se estudiaron las diferencias en función de las variables género, nacionalidad y grupo de edad mediante la prueba MANOVA. Se establecieron tipologías modales multivariadas mediante la técnica de Conglomerados de K medias en Personalidad Eficaz. Y se estudiaron las diferencias en función de las mismas en las Competencias Emocionales mediante análisis descriptivos y MANOVA.

Para todos estos análisis se han empleado los programas estadísticos SPSS 21.0 y AMOS 21.0

3.2. RESULTADOS

3.2.1. Validación cuestionarios en República Dominicana

3.2.1.1 Fiabilidad

3.2.1.1.1. Fiabilidad Personalidad Eficaz

La fiabilidad del cuestionario Personalidad Eficaz fue adecuada tanto a nivel global con un alfa de Cronbach de .852 como en sus dimensiones, donde las fiabilidades oscilaron entre .587 y .797 (Tabla 5).

Tabla 5

Fiabilidad cuestionario Personalidad Eficaz

	α de Cronbach	n
PERSONALIDAD EFICAZ	.852	30
Fortalezas	.686	8
Demandas	.730	8
Retos	.587	5
Relaciones	.797	9

3.2.1.1.2. Fiabilidad Competencias Emocionales

La fiabilidad del cuestionario Competencias Emocionales fue adecuada tanto a nivel global con un alfa de Cronbach de .912 como en la mayoría de sus dimensiones donde los alfas estuvieron comprendidos entre .498 y .919 (Tabla 6).

Tabla 6

Fiabilidad cuestionario Competencias Emocionales

	α de Cronbach	n
COMPETENCIAS EMOCIONALES	.912	94
INTRAPERSONAL	.737	46
Autoconciencia	.669	16
Autorregulación	.498	16
Motivación	.574	14
INTERPERSONAL	.919	48
Empatía	.827	16
Habilidades Sociales	.905	32

3.2.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio

El análisis Factorial Confirmatorio evalúa el ajuste de los datos a los modelos planteados a partir de una serie de indicadores que confirman o refutan tal ajuste. En esta investigación se ha puesto a prueba este ajuste sobre el Modelo Personalidad Eficaz y el Modelo Competencias Emocionales. Para ello se han tenido en cuenta ocho de los índices de ajuste que se han ido proponiendo a lo largo de la literatura por autores como Bentler (1990), Bollen y Long (1994), Hu y Bentler (1998, 1999), Widaman y Thompson (2003) y Yuan (2005). Estos índices de ajuste fueron los siguientes y se diferencian en tres tipos de índices: de carácter absoluto el Root mean Square Residual (SRMR), el Goodnessof- Fit Index (GFI) y el Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI) que es la versión ajustada del GFI diferenciándose de este último en que el AGFI contempla los grados de libertad y aporta una mejor idea de la parsimonia del modelo (Browne y Cudeck, 1993); de carácter parsimonioso el Root MSE of Aproximation (RMSEA) (Browne y Cudeck, 1993) y; de carácter incremental o comparativo, el Comparative Fit Index (CFI) y el Normal Fix Index (NFI) (Bentler y Bonnet, 1980). También se tiene en cuenta el índice χ^2/gl y su significación (p .), aunque su valor es

sensible al tamaño de la muestra y si éste es muy elevado, cualquier modelo resultaría inadecuado.

Al analizar los resultados es necesario considerar que la mayoría de los índices que se toman en cuenta no son estadísticos, es decir, los puntos críticos para considerar que un modelo se ajusta de manera adecuada a los datos tienen cierto grado de arbitrariedad, siendo adoptados por consenso en la comunidad científica (Marsh, Hau y Wen, 2004; Lance, Butts y Michels, 2006; Herrero, 2010). En esta investigación han sido tenidos en cuenta los criterios de interpretación propuestos por Moral, Sánchez y Villarreal (2010) puesto que proporcionan distintos rangos en los que los índices de ajuste se consideran malos, aceptables o buenos.

3.2.1.2.1. Confirmatorio Personalidad Eficaz

Para el Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de Personalidad Eficaz se ha puesto a prueba el Modelo Personalidad Eficaz conformado por la Personalidad Eficaz y sus cuatro dimensiones (Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones) (Figura 9)

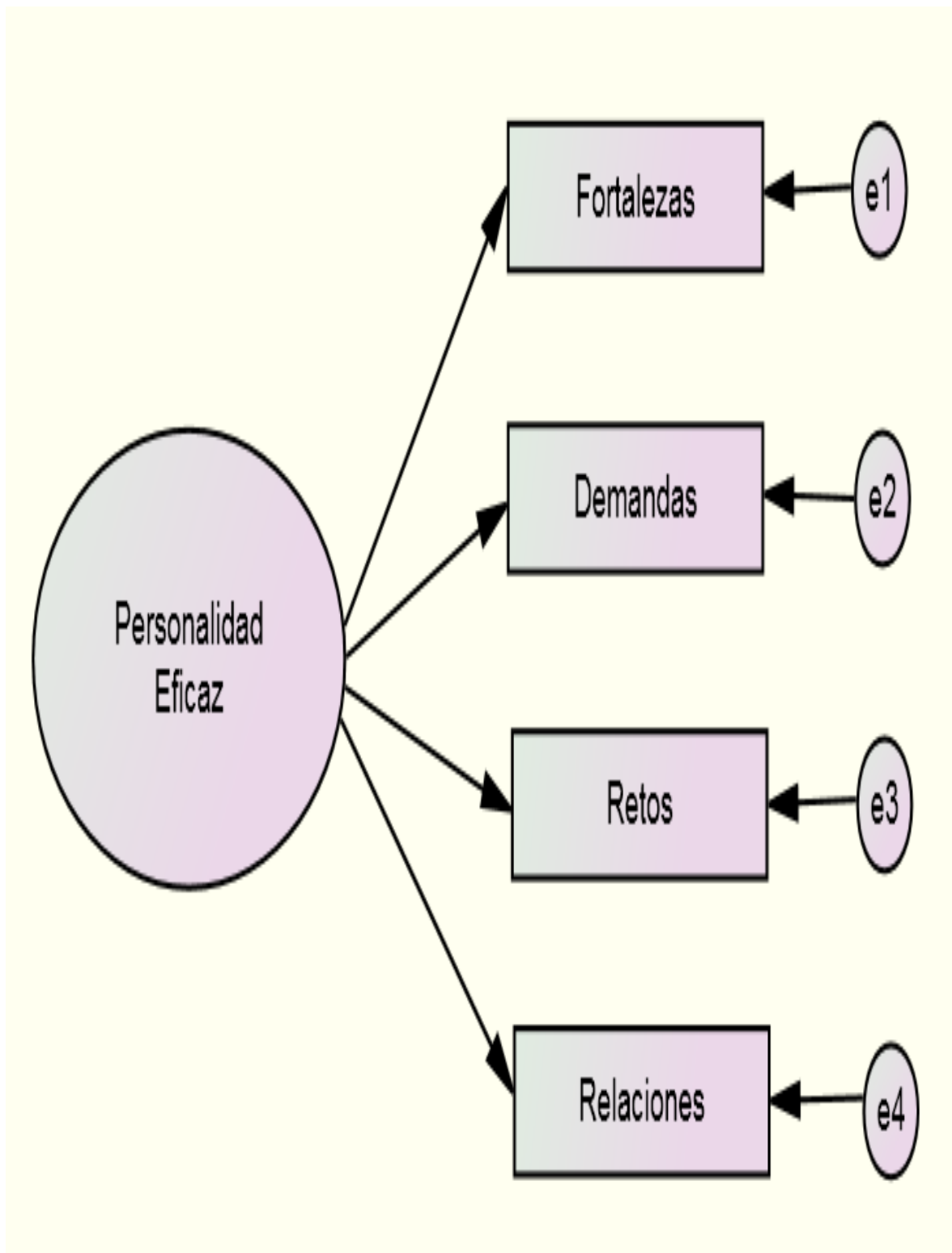


Figura 9. Modelo Personalidad Eficaz

En la Tabla 7 se observa que los casi todos los índices presentan un buen ajuste de los datos al modelo a excepción de los índices RMSEA, $\chi^2/\text{gl.}$ y p , que indican un mal ajuste, posiblemente debido al tamaño muestral. A pesar de ello, de forma general,

se puede concluir que los datos presenta un ajuste adecuada al Modelo Personalidad Eficaz.

Tabla 7

Índices de ajuste al Modelo Personalidad Eficaz.

Índice de ajuste	Criterios de ajuste		Modelo Personalidad Eficaz
	Malo	Bueno	
$\chi^2/\text{gl.}$	>3	≤ 2	15.642
$p.$	<.01	$\geq .05$	.000
RMSEA	>.099	$\leq .05$	.121
SRMR	>.099	$\leq .05$	.0382
GFI	<.85	$\geq .95$	.984
AGFI	<.80	$\geq .90$	.919
NFI	<.80	$\geq .90$	.961
CFI	<.85	$\geq .95$	.963

En la Figura 10 se representan las estimaciones estandarizadas del Modelo Personalidad Eficaz.

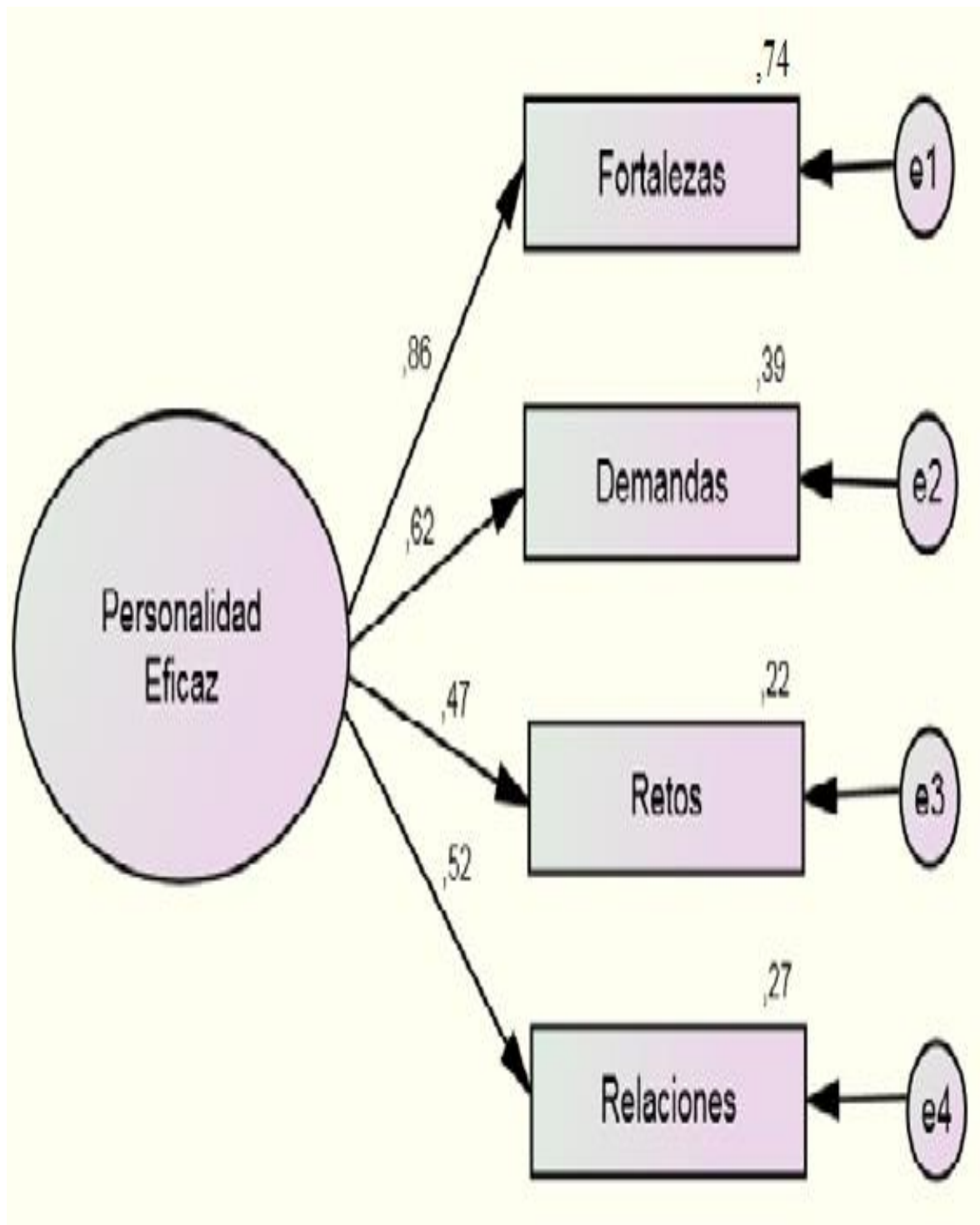


Figura 10. Estimaciones estandarizadas del Modelo Personalidad Eficaz

3.2.1.2.2. Confirmatorio Competencias Emocionales

Para el Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de Competencias Emocionales se ha puesto a prueba el Modelo Competencias Emocionales compuesto por las dimensiones de competencias intrapersonal (con las subdimensiones

autoconciencia, autorregulación y motivación) e interpersonales (con las subdimensiones empatía, y habilidades sociales) covariados entre sí. (Figura 11)

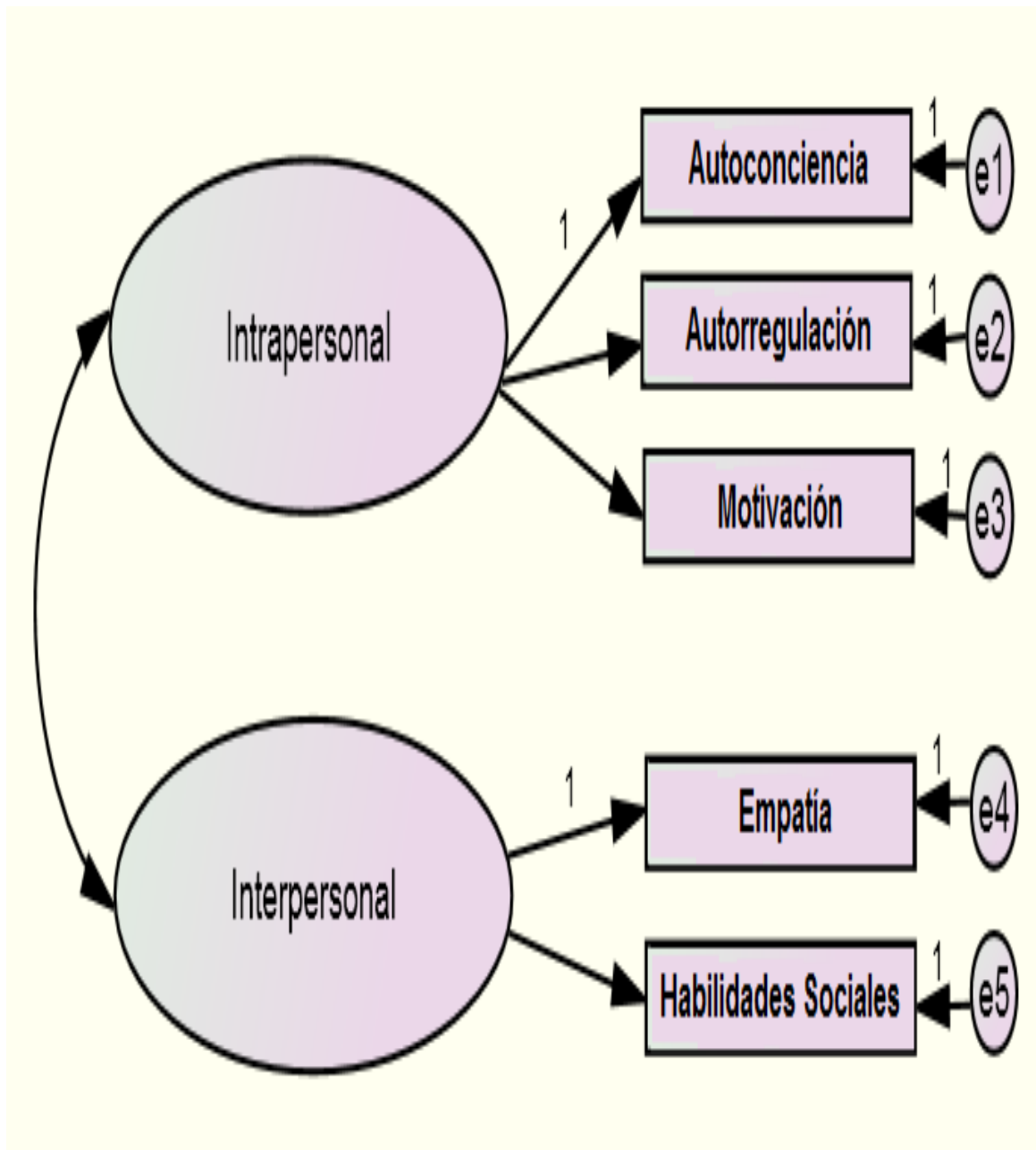


Figura 11. Modelo Competencias Emocionales

En la Tabla 8 se observa que los todos los índices presentan un buen ajuste de los datos al modelo a excepción de los índices $\chi^2/\text{gl.}$ y p . que indican un ajuste aceptable, posiblemente debido al tamaño muestral. A pesar de ello, de forma general, se puede concluir que los datos presenta un ajuste adecuada al Modelo Competencias Emocionales.

Tabla 8

Índices de ajuste al Modelo Competencias Emocionales.

Índice de ajuste	Criterios de ajuste		Modelo Competencias Emocionales
	Malo	Bueno	
$\chi^2/\text{gl.}$	>3	≤ 2	3.243
$p.$	$<.01$	$\geq .05$	.011
RMSEA	$>.099$	$\leq .05$	.047
SRMR	$>.099$	$\leq .05$	.0192
GFI	$<.85$	$\geq .95$	.995
AGFI	$<.80$	$\geq .90$	.980
NFI	$<.80$	$\geq .90$	.989
CFI	$<.85$	$\geq .95$	.993

En la Figura 12 se representan las estimaciones estandarizadas del Modelo Competencias Emocionales.

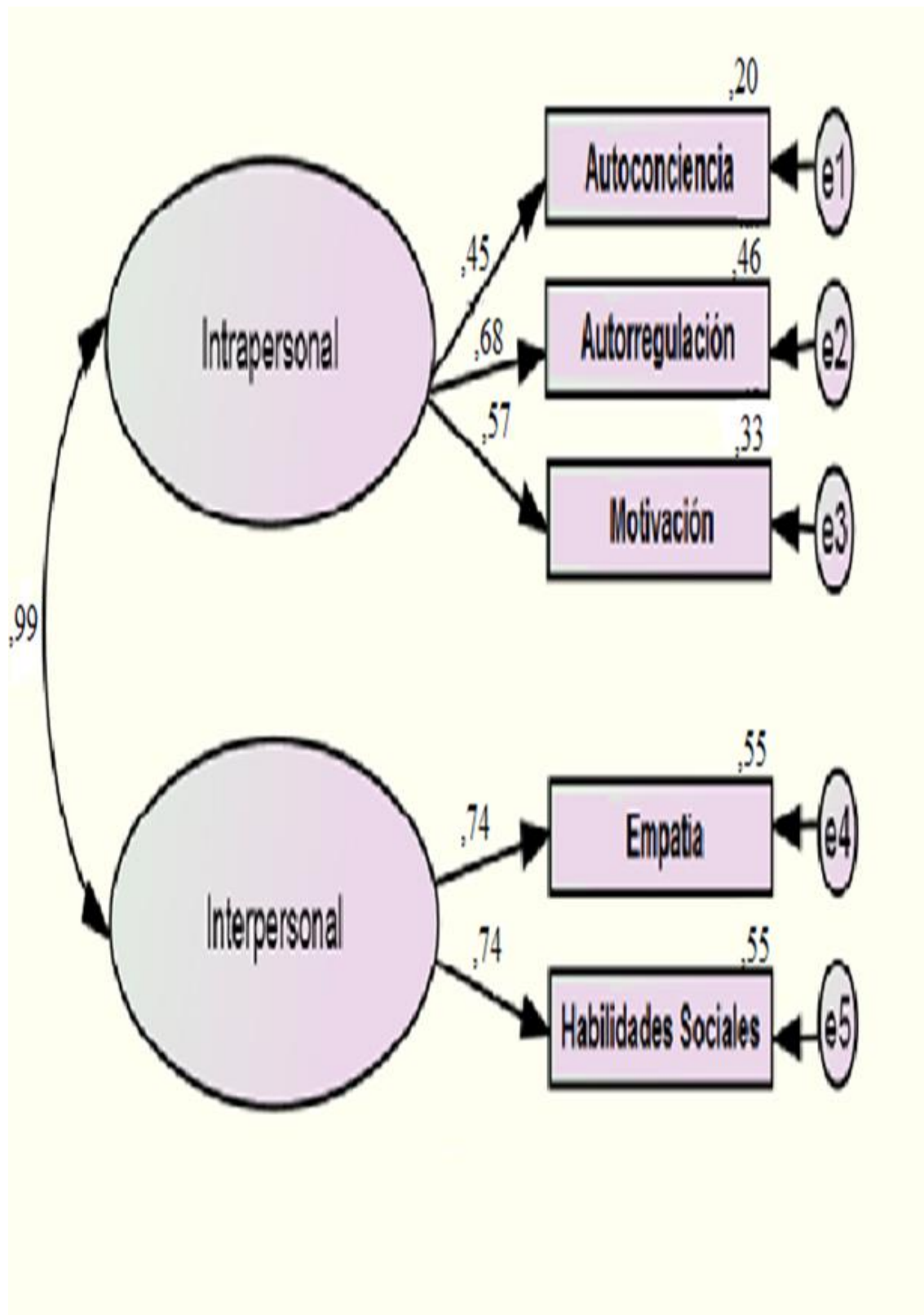


Figura 12. Estimaciones estandarizadas del Modelo Competencias Emocionales

3.2.2. Correlaciones

3.2.2.1. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales: Intrapersonales

El estudio de las correlaciones entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y el de Competencia Emocional en la dimensión Intrapersonal se muestra en la Tabla 9.

Las correlaciones son significativas y positivas al nivel .01 entre ambos cuestionarios considerados globalmente, con las dimensiones, las subdimensiones y con los indicadores, a excepción de:

A nivel de 0.05:

- Fortalezas con AUTOCONCIENCIA conciencia emocional
- Demandas con MOTIVACIÓN compromiso
- Retos con AUTORREGULACIÓN innovación y MOTIVACIÓN optimismo

No correlacionan los indicadores

- Personalidad Eficaz con AUTOCONCIENCIA conciencia emocional
- Relaciones con AUTOCONCIENCIA conciencia emocional

Tabla 9

Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales: dimensión Intrapersonal.

	P.E.	F.	D.	R.	RR.
Intra.	.519(**)	.416(**)	.381(**)	.338(**)	.380(**)
Intra.AC.	.241(**)	.214(**)	.203(**)	.240(**)	.109(**)
Intra.AC.ce.	.056	.073(*)	.096(**)	.115(**)	-.046
Intra.AC.va.	.300(**)	.241(**)	.220(**)	.302(**)	.173(**)
Intra.AC.c.	.345(**)	.270(**)	.197(**)	.196(**)	.304(**)
Intra.AR.	.442(**)	.352(**)	.324(**)	.295(**)	.323(**)
Intra.AR.ac.	.324(**)	.211(**)	.136(**)	.155(**)	.359(**)

Intra.AR.c.	.281(**)	.272(**)	.213(**)	.226(**)	.151(**)
Intra.AR.int.	.290(**)	.209(**)	.289(**)	.208(**)	.173(**)
Intra.AR.inn.	.182(**)	.151(**)	.168(**)	.068(*)	.131(**)
Intra.AR.a.	.159(**)	.130(**)	.111(**)	.153(**)	.097(**)
Intra.M.	.492(**)	.372(**)	.328(**)	.210(**)	.446(**)
Intra.M.ml.	.441(**)	.336(**)	.393(**)	.249(**)	.310(**)
Intra.M.c.	.151(**)	.077(*)	.073(*)	.089(**)	.167(**)
Intra.M.i.	.255(**)	.224(**)	.104(**)	.105(**)	.252(**)
Intra.M.o.	.370(**)	.277(**)	.225(**)	.076(*)	.387(**)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

P.E.=Personalidad Eficaz; F.=Fortalezas; D.=Demandas; R.=Retos; RR.=Relaciones.

Intra.=INTRAPERSONAL; Intra.AC.=Autoconciencia; Intra.AC.ce.=Autoconciencia *Conciencia emocional*; Intra.AC.va.=Autoconciencia *Valoración adecuada de sí mismo*; Intra.AC.c.=Autoconciencia *Confianza en sí mismo*; Intra.AR.=Autorregulación; Intra.AR.ac.=Autorregulación *Autocontrol*; Intra.AR.c.=Autorregulación *Confiabilidad*; Intra.AR.int.=Autorregulación *Integridad*; Intra.AR.inn.=Autorregulación *Innovación*; Intra.AR.a.=Autorregulación *Adaptación*; Intra.M.=Motivación; Intra.M.ml.=Motivación *Motivación de logro*; Intra.M.c.=Motivación *Compromiso*; Intra.M.i.=Motivación *Iniciativa*; Intra.M.o.=Motivación *Optimismo*.

3.2.2.2. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales: Interpersonales

El estudio de las correlaciones entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y el de Competencia Emocional en la dimensión Interpersonal se muestra en la Tabla 10.

Las correlaciones son significativas y positivo al nivel .01 entre ambos cuestionarios considerados globalmente, con las dimensiones y subdimensiones y con los indicadores, a excepción de:

No correlacionan los indicadores

- Relaciones con HABILIDADES SOCIALES manejo de conflictos

Tabla 10

Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales: dimensión Interpersonal.

	P.E.	F.	D.	R.	RR.
Inter.	.472(**)	.390(**)	.323(**)	.353(**)	.332(**)
Inter.E.	.453(**)	.331(**)	.284(**)	.275(**)	.392(**)
Inter.E.cd.	.373(**)	.247(**)	.219(**)	.212(**)	.356(**)
Inter.E.dd.	.325(**)	.234(**)	.199(**)	.151(**)	.308(**)
Inter.E.os.	.358(**)	.260(**)	.217(**)	.217(**)	.315(**)
Inter.E.ad.	.323(**)	.253(**)	.218(**)	.223(**)	.247(**)
Inter.HS.	.409(**)	.358(**)	.292(**)	.336(**)	.254(**)
Inter.HS.i.	.399(**)	.326(**)	.335(**)	.282(**)	.253(**)
Inter.HS.c.	.381(**)	.290(**)	.222(**)	.253(**)	.323(**)
Inter.HS.mc.	.110(**)	.107(**)	.109(**)	.207(**)	-.009
Inter.HS.l.	.277(**)	.297(**)	.243(**)	.202(**)	.119(**)
Inter.HS.cc	.304(**)	.292(**)	.237(**)	.289(**)	.143(**)
Inter.HS.ev.	.259(**)	.227(**)	.117(**)	.178(**)	.218(**)
Inter.HS.cyc	.288(**)	.234(**)	.201(**)	.247(**)	.190(**)
Inter.HS.ce.	.291(**)	.233(**)	.186(**)	.228(**)	.214(**)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

P.E.=Personalidad Eficaz; F.=Fortalezas; D.=Demandas; R.=Retos; RR.=Relaciones.

Inter.=INTERPERSONAL; Inter.E.=Empatía; Inter.E.cd.=Empatía *Comprensión de los demás*; Inter.E.dd.=Empatía *Desarrollo de los demás*; Inter.E.os.=Empatía *Orientación hacia el servicio*; Inter.E.ad.=Empatía *Aprovechamiento de la diversidad*; Inter.HS.=Habilidades Sociales; Inter.HS.i.=Habilidades Sociales *Influencia*; Inter.HS.c.=Habilidades Sociales *Comunicación*; Inter.HS.mc.=Habilidades Sociales *Manejo de conflictos*; Inter.HS.l.=Habilidades Sociales *Liderazgo*; Inter.HS.cc.=Habilidades Sociales *Canalización del cambio*; Inter.HS.ev.=Habilidades Sociales *Establecer vínculos*; Inter.HS.cyc.=Habilidades Sociales *Colaboración y cooperación*; Inter.HS.ce.=Habilidades Sociales *Capacidades de equipo*

3.2.3. Diferencias en función de las variables género, edad y nacionalidad

Se utilizó la técnica multivariada de la varianza (MANOVA) para analizar el efecto de las variables categóricas género, edad y nacionalidad sobre las dimensiones de ambos cuestionarios.

Se optó por la utilización de esta técnica puesto que tiene en cuenta el aumento del error tipo I que se produciría al utilizar múltiples ANOVAS.

A fin de trabajar con grupos más homogéneos se agruparon las variables edad y nacionalidad de la siguiente manera:

Edad: se agruparon las edades en tres grupos:

- Grupo 1: Hasta los 20 años
- Grupo 2: De 21 a 25 años
- Grupo 3: De 26 años en adelante

Nacionalidad: se agruparon las nacionalidades en las que había pocos participantes en la categoría otros, resultando cuatro grupos:

- Grupo 1: República Dominicana
- Grupo 2: Puerto Rico
- Grupo 3: USA
- Grupo 4: Otros

3.2.3.1. Diferencias en función de las variables género, edad y nacionalidad en Personalidad Eficaz

A modo de acercamiento a la comprobación del supuesto de normalidad de las variables dependientes se muestran los estadísticos de asimetría y curtosis con el fin de estudiar la distribución de las medidas recogidas en Personalidad Eficaz (Tabla 11).

Tabla 11

Índices de asimetría y curtosis Personalidad Eficaz

	Asimetría	Curtosis
Personalidad Eficaz	-.620	.187
Fortalezas	-.775	.644
Demandas	-.906	1.178
Retos	-.744	.692
Relaciones	-.718	-.457

Como se puede apreciar, los índices de asimetría y curtosis son próximos al valor cero e inferiores al valor 2.0, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica una aproximación empírica razonable a la distribución normal univariada y por lo tanto la viabilidad de utilizar el MANOVA.

De los diferentes estadísticos de contraste que para el MANOVA ofrece el programa SPSS hemos elegido la Traza de Pillai por ser el más robusto y potente, según la literatura revisada (Meyers, Gamst y Guarino, 2013a, 2013b).

El estadístico multivariado de la Traza de Pillai resultó estadísticamente significativo en función de la variable nacionalidad ($F= 4.818$, $p=.000$, $\eta^2= .019$). Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas ni en función del género ($F= 1.821$, $p=.123$, $\eta^2= .007$), ni en función de la edad ($F= 1.725$, $p=.088$, $\eta^2= .007$), ni en la combinación de las distintas variables de género*edad ($F= .490$, $p=.864$, $\eta^2= .002$), ni en función de género*nacionalidad ($F= 1.510$, $p=.113$, $\eta^2= .006$), tampoco en función de edad*nacionalidad ($F= 1.233$, $p=.200$, $\eta^2= .008$), ni siquiera en función de género*edad*nacionalidad ($F= 1.281$, $p=.162$, $\eta^2= .008$). A pesar de las diferencias encontradas cabe destacar que el tamaño del efecto es bajo en todos los casos lo que sugiere que a pesar de existir diferencias éstas pueden ser debidas al tamaño muestral.

A pesar de ello, para comprobar entre qué dimensiones se dan las diferencias se realizaron los ANOVAS correspondientes (Tabla 12).

Tabla 12

Diferencias en función de la variable Nacionalidad en Personalidad Eficaz

Fuente	Variable dependiente	F	Significación	η^2_p
Nacionalidad	Personalidad Eficaz	11.048	.000	.033
	Fortalezas	10.219	.000	.030
	Demandas	4.228	.006	.013
	Retos	1.832	.140	.006
	Relaciones	10.595	.000	.032

Se observa que las diferencias se dan en la escala global de Personalidad Eficaz, Fortalezas, Demandas y Relaciones

Con el propósito de conocer entre que grupos se dan las diferencias se procedió a la prueba post hoc. Se realizó la prueba de Schaffé en Demandas ($p. = .062$) ya que cumple el supuesto de homoscedasticidad y la prueba de Games-Howell Personalidad Eficaz ($p. = .048$) Fortalezas ($p. = .043$) y Relaciones ($p. = .000$) al no cumplir el supuesto de homogeneidad y varianza.

En la Tabla 13 se muestran las diferencias en función de la variable nacionalidad en Personalidad Eficaz.

Tabla 13

ANOVA en función de la nacionalidad Personalidad Eficaz

V.D.	Contraste	(I) Nacionalidad	(J) Nacionalidad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.
P.E.	Games-Howell	República Dominicana	Puerto Rico	5.4135(*)	1.69601	.010
			USA	-5.7827(*)	1.34223	.000
			Otros	6.7597(*)	2.13284	.015

		Puerto Rico	USA	-11.1962(*)	2.06895	.000
			Otros	1.3462	2.65103	.957
		USA	Otros	12.5424(*)	2.43990	.000
F.	Games- Howell	República Dominicana	Puerto Rico	1.6660(*)	.56680	.021
			USA	-1.9049(*)	.40214	.000
			Otros	1.6413	.75273	.146
		Puerto Rico	USA	-3.5710(*)	.66253	.000
			Otros	-.0247	.91860	1.000
		USA	Otros	3.5463(*)	.82722	.000
D.	Scheffe	República Dominicana	Puerto Rico	-.0589	.45356	.999
			USA	-1.7717(*)	.46636	.002
			Otros	.2543	.64844	.985
		Puerto Rico	USA	-1.7128	.61970	.055
			Otros	.3132	.76616	.983
		USA	Otros	2.0260	.77381	.077
RR.	Games- Howell	República Dominicana	Puerto Rico	3.9680(*)	.83523	.000
			USA	-1.4345	.65194	.130
			Otros	4.6301(*)	1.24328	.003
		Puerto Rico	USA	-5.4025(*)	1.01318	.000
			Otros	.6621	1.46535	.969

USA	Otros	6.0646(*)	1.36919	.000
-----	-------	-----------	---------	------

V.D.=Variable dependiente

P.E.=Personalidad Eficaz; F.=Fortalezas; D.=Demandas; R.=Retos; RR.=Relaciones.

Se observa que las diferencias se dan entre las siguientes nacionalidades:

En PERSONALIDAD EFICAZ

- USA presenta puntuaciones estadísticamente superiores a todos los demás
- Y República Dominicana presenta puntuaciones estadísticamente superiores a Puerto Rico y a Otros

En FORTALEZAS

- USA presenta puntuaciones estadísticamente superiores a todos los demás
- Y República Dominicana presenta puntuaciones estadísticamente superiores a Puerto Rico

En DEMANDAS

- USA presenta puntuaciones estadísticamente superiores a todos los demás

En RELACIONES

- USA presenta puntuaciones estadísticamente superiores a Puerto Rico y a Otros
- Y República Dominicana presenta puntuaciones estadísticamente superiores a Puerto Rico y a Otros

Tras el estudio de diferencias se presenta a continuación el baremo general de Personalidad Eficaz (Tabla 14).

Tabla 14

Baremo general de Personalidad Eficaz

		P.E.	F.	D.	R.	RR.
Media		123.65	32.43	34.34	20.75	36.13
Desv. típ.		12.976	4.289	3.983	2.870	6.468
Mínimo		73	13	15	8	15
Máximo		149	40	40	25	45
Percentiles	10	106	27	29	17	26
	20	112	29	31	19	30
	25	115	30	32	19	32
	30	118	31	33	20	34
	40	122	32	34	20	36
	50	125	33	35	21	38
	60	128	34	36	22	39
	70	132	35	37	23	41
	75	133	36	37	23	41
	80	135	36	38	23	42
	90	139	37	39	24	43

P.E.=Personalidad Eficaz; F.=Fortalezas; D.=Demandas; R.=Retos; RR.=Relaciones.

3.2.3.2. Diferencias en función de las variables género, edad y nacionalidad en Competencias Emocionales: Intrapersonales

A modo de acercamiento a la comprobación del supuesto de normalidad de las variables dependientes se muestran los estadísticos de asimetría y curtosis con el fin de

estudiar la distribución de las medidas recogidas en Competencias Intrapersonales (Tabla 15).

Tabla 15

Índices de Asimetría y Curtosis Competencias Emocionales: Intrapersonal.

	Asimetría	Curtosis
INTRAPERSONAL	-.101	.559
AUTOCONCIENCIA	-.009	-.501
AUTOCONCIENCIA conciencia emocional	-.083	-1.033
AUTOCONCIENCIA valoración adecuada de sí mismo	-.368	.034
AUTOCONCIENCIA confianza en sí mismo	-.058	-.347
AUTORREGULACIÓN	-.182	-.004
AUTORREGULACIÓN autocontrol	-.047	-.256
AUTORREGULACIÓN confiabilidad	-.310	-.323
AUTORREGULACIÓN integridad	-.511	.098
AUTORREGULACIÓN innovación	-.036	.169
AUTORREGULACIÓN adaptación	-.035	.410
MOTIVACIÓN	-.109	.192
MOTIVACIÓN motivación de logro	-.867	.456
MOTIVACIÓN compromiso	-.082	.338
MOTIVACIÓN iniciativa	.077	.143
MOTIVACIÓN optimismo	-.550	.095

Como se puede apreciar, los índices de asimetría y curtosis son próximos al valor cero e inferiores al valor 2.0.

El estadístico multivariado de la Traza de Pillai sólo resultó estadísticamente significativo en función de la variable nacionalidad ($F= 1.685$, $p=.007$, $\eta^2= .020$) pero no se encontraron diferencias en función del género ($F= 1.604$, $p=.085$, $\eta^2= .020$), ni en función de la edad ($F= 1.123$, $p=.308$, $\eta^2= .014$), ni en función de la combinación de variables género*edad ($F= .642$, $p=.907$, $\eta^2= .008$), ni en función de género*nacionalidad ($F= .729$, $p=.883$, $\eta^2= .009$), ni en función de edad*nacionalidad ($F= 1.060$, $p=.342$, $\eta^2= .013$), ni en función de género*edad*nacionalidad ($F= .733$, $p=.956$, $\eta^2= .009$). A pesar de las diferencias encontradas cabe destacar que el tamaño del efecto es bajo en todos los casos.

Para comprobar entre qué dimensiones se dan las diferencias se realizaron los ANOVAS correspondientes (Tabla 16).

Tabla 16

Diferencias en función de la variable nacionalidad en Competencias Emocionales: Intrapersonal.

Variable dependiente	F	Sig.	η^2_p
INTRAPERSONAL	1.347	.258	.004
AUTOCONCIENCIA	3.429	.017	.010
AUTOCONCIENCIA conciencia emocional	4.892	.002	.015
AUTOCONCIENCIA valoración adecuada de sí mismo	.238	.870	.001
AUTOCONCIENCIA confianza en sí mismo	.884	.449	.003
AUTORREGULACIÓN	.431	.731	.001
AUTORREGULACIÓN autocontrol	3.895	.009	.012
AUTORREGULACIÓN confiabilidad	1.833	.139	.006
AUTORREGULACIÓN integridad	.459	.711	.001
AUTORREGULACIÓN innovación	.208	.891	.001
AUTORREGULACIÓN adaptación	.628	.597	.002
MOTIVACIÓN	4.210	.006	.013

MOTIVACIÓN motivación de logro	2.155	.092	.007
MOTIVACIÓN compromiso	1.252	.290	.004
MOTIVACIÓN iniciativa	3.479	.016	.011
MOTIVACIÓN optimismo	2.222	.084	.007

Se observa que las diferencias se dan en función de la nacionalidad en la escala AUTOCONCIENCIA, AUTOCONCIENCIA conciencia emocional, AUTORREGULACIÓN autocontrol, MOTIVACIÓN y MOTIVACIÓN iniciativa.

Con el propósito de conocer entre que grupos se dan las diferencias se procedió a la prueba post hoc de Scheffé en el caso de cumplirse el principio de homoscedasticidad, que fueron AUTORREGULACIÓN autocontrol ($p=.681$), MOTIVACIÓN ($p=.134$) y MOTIVACIÓN iniciativa ($p=.129$); y Games-Howell cuando éste no se cumple, que fueron AUTOCONCIENCIA ($p=.039$), AUTOCONCIENCIA conciencia emocional ($p=.001$). En la Tabla 17 se muestran las diferencias en función de la variable nacionalidad.

Tabla 17

ANOVA en función de la nacionalidad en Competencias Emocionales: Intrapersonal

V.D.	Contraste	(I) Nacionalidad	(J) Nacionalidad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.
Intra.AC.	Games- Howell	República	Puerto Rico	-1.2112	.70435	.319
		Dominicana	USA	-2.1842(*)	.66647	.008
			Otros	-2.5143(*)	.75621	.009
		Puerto Rico	USA	-.9730	.92794	.721
			Otros	-1.3031	.99435	.558
		USA	Otros	-.3301	.96788	.986

Intra.AC.ce	Games- Howell	República Dominicana	Puerto Rico	-1.2212	.54166	.116
			USA	-1.9251(*)	.55721	.005
			Otros	-1.9767(*)	.64314	.018
		Puerto Rico	USA	-.7039	.74135	.778
			Otros	-.7555	.80792	.786
		USA	Otros	-.0516	.81843	1.000
Intra.AR.ac	Scheffe	República Dominicana	Puerto Rico	.4261	.18192	.140
			USA	.2802	.18705	.524
			Otros	.4078	.26008	.483
		Puerto Rico	USA	-.1459	.24856	.951
			Otros	-.0183	.30730	1.000
		USA	Otros	.1276	.31037	.982
Intra.M	Scheffe	República Dominicana	Puerto Rico	1.1811	.51817	.159
			USA	-.1036	.53280	.998
			Otros	2.9402(*)	.74081	.001
		Puerto Rico	USA	-1.2847	.70798	.349
			Otros	1.7592	.87530	.258
		USA	Otros	3.0438(*)	.88404	.008
Intra.M.i	Scheffe	República Dominicana	Puerto Rico	.3302	.19979	.435
			USA	.0410	.20543	.998
			Otros	.9044(*)	.28564	.019
		Puerto Rico	USA	-.2892	.27298	.772

	Otros	.5742	.33749	.409
USA	Otros	.8634	.34086	.094

V.D.=Variable dependiente

Intra.AC.=Autoconciencia; Intra.AC.ce.=Autoconciencia *Conciencia emocional*;
Intra.AR.ac.=Autorregulación *Autocontrol*; Intra.M.=Motivación; Intra.M.i.=Motivación *Iniciativa*.

Se observa que las diferencias se dan entre las siguientes nacionalidades:

En AUTOCONCIENCIA

- República Dominicana presenta puntuaciones estadísticamente inferiores a USA y Otros

En AUTOCONCIENCIA conciencia emocional

- República Dominicana presenta puntuaciones estadísticamente inferiores a USA y Otros

En AUTORREGULACIÓN autocontrol

A pesar de que existían diferencias significativas en el análisis anterior, estas no aparecen en este ANOVA.

En MOTIVACIÓN

- Otros presenta puntuaciones estadísticamente inferiores a USA y República Dominicana

En MOTIVACIÓN iniciativa

- Otros presenta puntuaciones estadísticamente inferiores a República Dominicana

Tras el estudio de diferencias se presenta a continuación los baremos generales de las Competencias Emocionales Intrapersonales y de sus subdimensiones.

En primer lugar se presenta el baremo de Competencias Intrapersonales AUTOCONCIENCIA (Tabla 18).

Tabla 18

Baremo general de Competencias Emocionales: Intrapersonales. Autoconciencia

	Intra.	Intra.AC.	Intra.AC.ce.	Intra.AC.va.	Intra.AC.c.
Media	137.68	48.93	27.43	9.43	12.07
Desv. típ.	10.736	5.683	4.682	1.503	1.898
Mínimo	92	32	14	4	6
Máximo	174	64	36	12	16
Percentiles 10	124	42	21	7	10
20	129	44	23	8	10
25	131	45	23	9	11
30	132	46	24	9	11
40	135	47	26	9	12
50	138	49	27.5	9	12
60	140	50	29	10	13
70	143	52	31	10	13
75	145	53	31	10	13
80	147	54	32	11	14
90	152	57	34	11	15

Intra.=INTRAPERSONAL; Intra.AC.=Autoconciencia; Intra.AC.ce.=Autoconciencia *Conciencia emocional*; Intra.AC.va.=Autoconciencia *Valoración adecuada de sí mismo*; Intra.AC.c.=Autoconciencia *Confianza en sí mismo*.

En la Tabla 19 se presenta el baremo de Competencias Intrapersonales
AUTORREGULACIÓN

Tabla 19

Baremo general de Competencias Emocionales: Intrapersonales. Autorregulación

		Intr a.A R.	Intr a.A R.a c.	Intr a.A R.c.	Intr a.A R.i nt.	Intra. AR.i nn.	Intr a.A R.a.
Media		47.48	8.26	12.77	9.99	8.33	8.13
Desv. típ.		4.448	1.590	1.947	1.493	1.2701	1.505
Mínimo		31	3	7	4	4	3
Máximo		61	12	16	12	12	12
Percentiles	10	42	6	10	8	7	6
	20	44	7	11	9	7	7
	25	44.25	7	12	9	8	7
	30	45	7	12	9	8	7
	40	46	8	12	10	8	8
	50	48	8	13	10	8	8
	60	49	9	13	10	9	9
	70	50	9	14	11	9	9
	75	51	9	14	11	9	9
	80	51	10	15	11	9	9
	90	53	10	15	12	10	10

Intra.AR.=Autorregulación; Intra.AR.ac.=Autorregulación *Autocontrol*; Intra.AR.c.=Autorregulación *Confiabilidad*; Intra.AR.int.=Autorregulación *Integridad*; Intra.AR.inn.=Autorregulación *Innovación*; Intra.AR.a.=Autorregulación *Adaptación*.

En la Tabla 20 se presenta el baremo de Competencias Intrapersonales

MOTIVACIÓN

Tabla 20

Baremo general de Competencias Emocionales: Intrapersonales. Motivación

		Intra.M.	Intra.M.ml.	Intra.M.c.	Intra.M.i.	Intra.M.o.
Media		41.27	13.82	8.17	10.63	8.65
Desv. típ.		4.538	1.997	1.503	1.744	1.842
Mínimo		24	6	3	6	3
Máximo		53	16	12	16	12
Percentiles	10	35	11	6	8	6
	20	37	12	7	9	7
	25	38	12	7	10	7
	30	39	13	7	10	8
	40	40	14	8	10	8
	50	41	14	8	11	9
	60	43	15	8	11	9
	70	44	15	9	11	10
	75	44	16	9	12	10
	80	45	16	9	12	10
	90	47	16	10	13	11

Intra.M.=Motivación; Intra.M.ml.=Motivación *Motivación de logro*; Intra.M.c.=Motivación *Compromiso*; Intra.M.i.=Motivación *Iniciativa*; Intra.M.o.=Motivación *Optimismo*

3.2.3.3. Diferencias en función de las variables género, edad y nacionalidad en Competencias Emocionales: Interpersonales

A modo de acercamiento a la comprobación del supuesto de normalidad de las variables dependientes se muestran los estadísticos de asimetría y curtosis con el fin de

estudiar la distribución de las medidas recogidas en Competencia Interpersonal (Tabla 21).

Tabla 21

Índices de Asimetría y Curtosis Competencias Emocionales: Intrapersonal.

	Asimetría	Curtosis
INTERPERSONAL	-.391	.147
EMPATÍA	-.797	1.066
EMPATÍA comprensión de los demás	-1.066	.562
EMPATÍA desarrollo de los demás	-.960	.497
EMPATÍA orientación hacia el servicio	-.581	-.100
EMPATÍA aprovechamiento de la diversidad	-.701	.637
HABILIDADES SOCIALES	-.332	.145
HABILIDADES SOCIALES influencia	-.487	.007
HABILIDADES SOCIALES comunicación	-.128	-.401
HABILIDADES SOCIALES manejo de conflictos	.013	-.241
HABILIDADES SOCIALES liderazgo	-.105	-.623
HABILIDADES SOCIALES canalización del cambio	-.177	-.499
HABILIDADES SOCIALES establecer vínculos	-.375	-.466
HABILIDADES SOCIALES colaboración y cooperación	-.451	-.236
HABILIDADES SOCIALES capacidades de equipo	-.658	.249

Como se puede apreciar, los índices de asimetría y curtosis son próximos al valor cero e inferiores al valor 2.0.

El estadístico multivariado de la Traza de Pillai resultó estadísticamente significativo en función de la variable edad ($F= 1.601$, $p=.033$, $\eta^2= .020$) y la

nacionalidad ($F= 2.036$, $p=.000$, $\eta^2= .025$). Pero no se encontraron diferencias en función de la variable género ($F= 1.603$, $p=.085$, $\eta^2= .020$), ni en función de las combinaciones de género*edad ($F=.447$, $p=.991$, $\eta^2= .006$), ni en función de género*nacionalidad ($F= 1.382$, $p=.065$, $\eta^2= .017$), ni en función de edad*nacionalidad ($F= 1.198$, $p=.123$, $\eta^2= .015$), ni en función de género*edad*nacionalidad ($F= .929$, $p=.647$, $\eta^2= .011$). A pesar de las diferencias encontradas cabe destacar que el tamaño del efecto es bajo en todos los casos.

Para comprobar entre qué dimensiones se dan las diferencias se realizaron los ANOVAS correspondientes (Tabla 22).

Tabla 22

Diferencia en función de la variable Edad y Nacionalidad en Competencias Emocionales: Interpersonales

Fuente	Variable dependiente	F	Sig.	η^2_p
Edad	Inter.	.320	.726	.001
	Inter.E.	1.105	.332	.002
	Inter.E.cd.	2.913	.055	.006
	Inter.E.dd.	1.462	.232	.003
	Inter.E.os.	1.635	.196	.003
	Inter.E.ad.	.603	.547	.001
	Inter.HS.	.983	.375	.002
	Inter.HS.i.	.047	.954	.000
	Inter.HS.c.	1.614	.200	.003
	Inter.HS.mc.	3.421	.033	.007
	Inter.HS.l.	2.525	.081	.005
	Inter.HS.cc	1.138	.321	.002
	Inter.HS.ev.	.380	.684	.001

Nacionalidad	Inter.HS.cyc	.340	.712	.001
	Inter.HS.ce.	.804	.448	.002
	Inter.	.681	.564	.002
	Inter.E.	3.965	.008	.012
	Inter.E.cd.	.905	.438	.003
	Inter.E.dd.	4.462	.004	.014
	Inter.E.os.	1.687	.168	.005
	Inter.E.ad.	4.496	.004	.014
	Inter.HS.	.723	.539	.002
	Inter.HS.i.	.752	.521	.002
	Inter.HS.c.	1.973	.116	.006
	Inter.HS.mc.	.130	.942	.000
	Inter.HS.l.	.494	.687	.002
	Inter.HS.cc	.608	.610	.002
	Inter.HS.ev.	5.550	.001	.017
	Inter.HS.cyc	.545	.652	.002
	Inter.HS.ce.	.077	.972	.000

Inter.=INTERPERSONAL; Inter.E.=Empatía; Inter.E.cd.=Empatía *Comprensión de los demás*; Inter.E.dd.=Empatía *Desarrollo de los demás*; Inter.E.os.=Empatía *Orientación hacia el servicio*; Inter.E.ad.=Empatía *Aprovechamiento de la diversidad*; Inter.HS.=Habilidades Sociales; Inter.HS.i.=Habilidades Sociales *Influencia*; Inter.HS.c.=Habilidades Sociales *Comunicación*; Inter.HS.mc.=Habilidades Sociales *Manejo de conflictos*; Inter.HS.l.=Habilidades Sociales *Liderazgo*; Inter.HS.cc.=Habilidades Sociales *Canalización del cambio*; Inter.HS.ev.=Habilidades Sociales *Establecer vínculos*; Inter.HS.cyc.=Habilidades Sociales *Colaboración y cooperación*; Inter.HS.ce.=Habilidades Sociales *Capacidades de equipo*

Se observa que las diferencias se dan:

En función de la edad en HHSS manejo de conflictos.

En función del nacionalidad en EMPATÍA, EMPATÍA Desarrollo de los demás, EMPATÍA Aprovechamiento de la diversidad y HABILIDADES SOCIALES Establecer vínculos.

En el caso de la edad y la nacionalidad con el propósito de conocer entre que grupos se dan las diferencias se procedió a la prueba post hoc de Scheffé en el caso de cumplirse el principio de homoscedasticidad que son las dimensiones HHSS manejo de conflictos ($p=.596$) y HABILIDADES SOCIALES Establecer vínculos ($p=.186$); y Games-Howell cuando éste no se cumple, que son el las dimensiones EMPATÍA ($p=.017$), EMPATÍA Desarrollo de los demás ($p=.000$) y EMPATÍA Aprovechamiento de la diversidad ($p=.050$).

En la Tabla 23 se muestran las diferencias en función de la variable edad en Competencias Interpersonales.

Tabla 23

ANOVA en función de la Edad en Competencias Emocionales: Interpersonales

V.D.	Contraste	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.
Inter.HS.mc	Scheffe	< 20 años	De 21 a 25 años	-.1995	.15323	.429
			>26 años	-.4363	.23571	.181
		De 21 a 25 años	>26 años	-.2369	.23593	.604

V.D.=Variable dependiente

Inter.HS.mc.=Habilidades Sociales *Manejo de conflictos*

No presenta diferencias entre ninguno los grupos, ni en Personalidad Eficaz ni en Fortalezas, a pesar de que el ANOVA indicaba que sí las había

En la Tabla 24 se muestran las diferencias en función de la variable nacionalidad en Competencias Interpersonales.

Tabla 24.

ANOVA en función de la Nacionalidad en Competencias Emocionales: Interpersonales

V.D.	Contraste	(I) Nacionalidad	(J) Nacionalidad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.
Inter.E.	Games- Howell	República Dominicana	Puerto Rico	.7719	.79527	.766
			USA	-2.1473(*)	.70659	.016
			Otros	.9111	.75936	.630
		Puerto Rico	USA	-2.9192(*)	1.02419	.025
			Otros	.1392	1.06128	.999
		USA	Otros	3.0584(*)	.99656	.015
Inter.E.dd	Games- Howell	República Dominicana	Puerto Rico	.3283	.15807	.168
			USA	-.3438(*)	.12185	.029
			Otros	.5115(*)	.19053	.049
		Puerto Rico	USA	-.6721(*)	.19197	.003
			Otros	.1832	.24147	.873
		USA	Otros	.8552(*)	.21947	.001
Inter.E.ad	Games-	República	Puerto Rico	-.1178	.37284	.989

Inter.HS.ev	Scheffe	Howell	Dominicana	USA	-1.3342(*)	.29759	.000
				Otros	-.5244	.41931	.599
			Puerto Rico	USA	-1.2164(*)	.45445	.041
				Otros	-.4066	.54202	.876
			USA	Otros	.8098	.49329	.362
			República Dominicana	Puerto Rico	.9568(*)	.28483	.011
				USA	.4560	.29287	.489
				Otros	-.4800	.40721	.708
			Puerto Rico	USA	-.5008	.38916	.647
				Otros	-1.4368(*)	.48114	.031
			USA	Otros	-.9361	.48594	.295

V.D.=Variable dependiente

Inter.E.=Empatía; Inter.E.dd.=Empatía *Desarrollo de los demás*; Inter.E.ad.=Empatía *Aprovechamiento de la diversidad*; Inter.HS.ev.=Habilidades Sociales *Establecer vínculos*.

Se observa que las diferencias se dan en la siguiente

En EMPATÍA

- USA presenta puntuaciones estadísticamente superiores a todos los demás

En EMPATÍA desarrollo de los demás

- USA presenta puntuaciones estadísticamente superiores a todos los demás

- Y República Dominicana presenta puntuaciones estadísticamente superiores a Otros

En EMPATÍA aprovechamiento de la diversidad

- USA presenta puntuaciones estadísticamente superiores a República Dominicana y Puerto Rico

Y en **HHSS** establecer vínculos

- Puerto Rico presenta puntuaciones estadísticamente inferiores a República Dominicana y Otros

Tras el estudio de diferencias se presenta a continuación el baremo general de Competencias Interpersonales. En la Tabla 25 se presenta el baremo de Competencias Interpersonales EMPATÍA

Tabla 25

Baremo general Competencias Emocionales: Interpersonales. Empatía

		Inter.	Inter.E.	Inter.E.cd.	Inter.E.dd.	Inter.E.os.	Inter.E.ad.
Media		154.02	54.36	10.52	6.93	13.28	23.64
Desv. típ.		16.474	5.877	1.667	1.129	2.045	2.908
Mínimo		89	26	4	2	6	10
Máximo		189	64	12	8	16	28
Percentiles	10	132	47	8	5	11	20
	20	141	50	9	6	12	21
	25	144	51	9	6	12	22
	30	146	52	10	6	12	22
	40	150	53	10	7	13	23
	50	154	55	11	7	13	24
	60	159	56	12	7	14	25
	70	163	58	12	8	15	25
	75	167	59	12	8	15	26
	80	169	60	12	8	15	26
	90	175	62	12	8	16	27

Inter.=INTERPERSONAL; Inter.E.=Empatía; Inter.E.cd.=Empatía *Comprensión de los demás*;
 Inter.E.dd.=Empatía *Desarrollo de los demás*; Inter.E.os.=Empatía *Orientación hacia el servicio*;
 Inter.E.ad.=Empatía *Aprovechamiento de la diversidad*

En la Tabla 26 se presenta el baremo de Competencias Interpersonales
HABILIDADES SOCIALES

Tabla 26.

Baremo General Competencias Emocionales: Intrapersonales. Habilidades Sociales

		Inter.HS.	Inter.HS.i.	Inter.HS.c.	Inter.HS.mc.	Inter.HS.l.	Inter.HS.cc	Inter.HS.ev.	Inter.HS.cyc	Inter.HS.ce.
Media		99.66	13.27	12.39	11.28	11.91	12.17	12.37	12.91	13.36
Desv. típ.		12.490	1.987	1.907	2.273	2.460	2.339	2.493	2.269	2.210
Mínimo		41	4	6	4	5	4	4	4	4
Máximo		127	16	16	16	16	16	16	16	16
Percentiles	10	84	11	10	9	9	9	9	10	11
	20	89	12	11	9	10	10	10	11	12
	25	92	12	11	10	10	11	10	11	12
	30	94	12	11	10	11	11	11	12	12
	40	97	13	12	11	11	12	12	12	13
	50	100	13	12	11	12	12	13	13	14
	60	103	14	13	12	12	13	13	14	14
	70	107	15	13	12	13	14	14	14	15
	75	109	15	14	13	14	14	14	15	15
	80	111	15	14	13	14	14	15	15	16
	90	116	16	15	14	15	15.9	16	16	16

Inter.HS.=Habilidades Sociales; Inter.HS.i.=Habilidades Sociales *Influencia*; Inter.HS.c.=Habilidades Sociales *Comunicación*; Inter.HS.mc.=Habilidades Sociales *Manejo de conflictos*; Inter.HS.l.=Habilidades Sociales *Liderazgo*; Inter.HS.cc.=Habilidades Sociales *Canalización del cambio*; Inter.HS.ev.=Habilidades Sociales *Establecer vínculos*; Inter.HS.cyc.=Habilidades Sociales *Colaboración y cooperación*; Inter.HS.ce.=Habilidades Sociales *Capacidades de equipo*

3.2.4. Tipologías

Uno de los objetivos planteados en de este trabajo es establecer Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios dominicanos.

Para ello se ha seguido la técnica de análisis de clúster no jerarquizado (k-medias). Para establecer el valor de K se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde tres hasta seis grupos y se ha procedido a escoger los tipos de cuatro agrupaciones puesto que permite describir los distintos perfiles de funcionamiento de cada categoría de manera parsimoniosa y consistente.

Se exponen en la Tabla 27 los centros de conglomerados de los cuatro clusters en cada una de las dimensiones.

Tabla 27

Centros de conglomerados finales.

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Fortalezas	24.85	31.57	35.80	31.07
Demandas	28.36	34.95	37.01	32.53
Retos	18.03	20.87	22.25	19.68
Relaciones	27.54	27.04	40.65	38.21

Para una interpretación más rápida y sencilla se muestran las puntuaciones centil de cada tipología en cada dimensión (Tabla 28).

Tabla 28

Puntuación centil de cada tipología en las dimensiones de Personalidad Eficaz.

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Fortalezas	10	40	75	30
Demandas	10	60	75	30
Retos	20	50	60	30
Relaciones	10	10	70	50

En la Figura 13 se representan los cuatro tipos de Personalidad Eficaz obtenidos en la muestra de República Dominicana

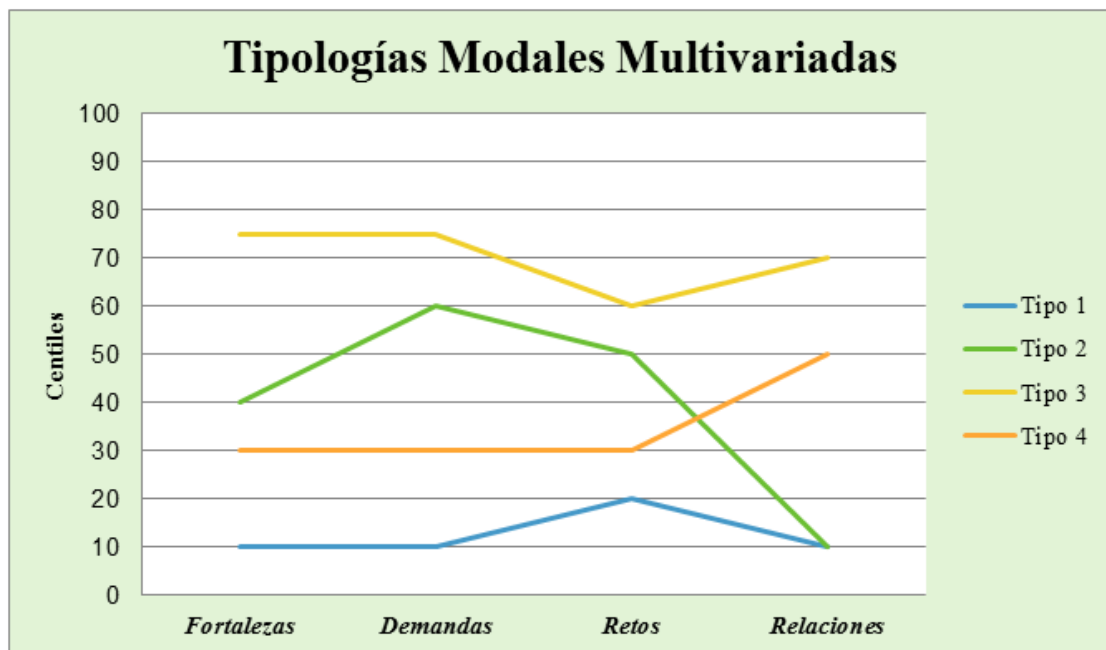


Figura 13. Tipologías modales multivariadas

El ANOVA de la Tabla 29 valida los clústeres obtenidos al poner de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones de cada una de las cuatro tipologías establecidas.

Tabla 29

ANOVA para los centros de conglomerados.

	F	Sig.
Fortalezas	459.559	.000
Demandas	287.842	.000
Retos	104.225	.000
Relaciones	1019.343	.000

En la Tabla 30 se presentan el número de sujetos de la muestra que el análisis de tipologías modales multivariadas presentado ha enmarcado dentro de cada tipología.

Tabla 30

Número de casos dentro de cada conglomerado.

		N	%
Conglomerado	Tipo 1	95	9.5
	Tipo 2	182	18.2
	Tipo 3	394	39.4
	Tipo 4	329	32.9
	Total	1000	100.0

3.2.4.1. Descripción de las tipologías

Con el resultado de la exploración de los cuatro tipos se encuentra que existen contraposiciones entre los distintos tipos

Tipo 1: Ineficaz:

Este grupo se ha denominado Ineficaz en base a los centros de sus conglomerados, todos ellos por debajo de la media.

Los sujetos que quedan enmarcados dentro de este clúster presentan puntuaciones muy bajas en las cuatro dimensiones del cuestionario de Personalidad Eficaz. Todas en torno al percentil 10, a excepción de Retos que está en el percentil 20.

De acuerdo a lo anterior, presentan un funcionamiento deficitario en las cuatro esferas del yo. Se ven a ellos mismos como problemáticos, poco importantes y en desacuerdo con su forma de ser y actuar. No se gustan ni física, ni emocionalmente. Presentan una baja autoestima como estudiantes y como amigos, repercutiendo en sus estudios y en sus relaciones con los iguales. La imagen negativa que tienen de sí mismos afecta a las otras esferas de su yo desembocando en un funcionamiento poco adaptativo o lo que se podría llamar, siguiendo con la terminología del constructo, “Personalidad Ineficaz”.

Representarían la antítesis del sujeto prototipo de “Personalidad Eficaz” (Tipo 3), que cuenta con un amplio abanico de competencias personales y sociales para desenvolverse en su vida cotidiana.

Presenta escasa motivación académica repercutiendo en su rendimiento. Sus atribuciones no presentan locus de control interno, y se perciben con falta de aptitudes para obtener buenas calificaciones. Esto repercute en una visión pesimista sobre acontecimientos futuros. En el contexto académico se concreta en la creencia de que en el curso presente sus notas serán bajas o que en el futuro no les va a ir bien, pudiendo desembocar en “profecías autocumplidas” por las escasas herramientas que estos sujetos despliegan para hacer frente a las creencias negativas que tienen de sí mismos, y que queda reflejado en sus bajas puntuaciones en la dimensión Retos.

Muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando dificultades para decidir por sí mismos y optando por una actitud en ocasiones pasiva, y en ocasiones impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Poniendo en relación estas actitudes y la pobre imagen que tienen de sí mismos se hace difícil que, por ellos mismos, den el paso de “tomar las riendas” ante las dificultades o pongan en marcha recursos que les permitan mejorar su autoestima.

Se perciben con pocas amistades y dificultad para relacionarse con sus iguales. Manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras. Sus escasas capacidades empática y asertiva y sus problemas a la hora de desenvolverse en

situaciones sociales explican las bajas puntuaciones en la dimensión Relaciones del cuestionario.

Son por tanto alumnos universitarios que presentan cogniciones y comportamientos desadaptativos: baja autoestima, escasa motivación académica (ni de logro, ni orientada a la tarea), expectativas pesimistas, déficit en habilidades sociales y dificultades para afrontar dificultades de su día a día. Siguiendo el constructo teórico, se hablaría entonces de Personalidad Ineficaz. Es el grupo menos integrantes (9.5%).

Tipo 2: Eficaz inhibido:

Es denominado a este tipo Eficaz Inhibido en base a los centros de los conglomerados que lo configuran: por encima de la media en Demandas (percentil 60), en torno a la media en Retos (percentil 50) y Fortalezas (percentil 40) y muy por debajo de la media en Relaciones (percentil 10).

Estos sujetos presentan un buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por encima de la media, en torno al percentil 60, en la dimensión Demandas. Por ende, son sujetos con valores ligeramente superiores a la media en motivación orientada a la tarea. Establecen atribuciones internas de éxito (debidas al esfuerzo o la capacidad) en la mayoría de las situaciones, y por lo general, suelen mantener expectativas de éxito futuro. Su puntuación en Fortalezas y Retos están en torno al percentiles 40 y 50 respectivamente, es decir una adecuada valoración de sí mismos y de sus capacidades para la resolución de problemas. Sin embargo su principal dificultad está en torno a la competencia social, ya que puntúan bastante por debajo de la media en Relaciones (percentil 10), lo que evidencia un claro déficit en sus habilidades sociales.

En resumen, se trata de universitarios caracterizados por un estilo motivacional y atribucional adaptativo y expectativas optimistas pero con dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales. Esta tipología cuenta con el 18.2% de los alumnos, siendo el segundo con menos integrantes.

Tipo 3: Tipo Eficaz:

Se denominó a este tipo de Eficaz en base a que los centros de los conglomerados están todos por encima de la media.

Esta tipología de sujetos muestra puntuaciones superiores a la media en las cuatro dimensiones del cuestionario. Los universitarios de República Dominicana que

pertenecen a este clúster presentan puntuaciones en el percentil 75 en las dimensiones Fortalezas y Demandas, en la dimensión Relaciones se encuentran en el percentil 70 y en Retos se encuentran en el percentil 60. Por tanto, estos sujetos estarían representando el prototipo de Persona Eficaz.

Son universitarios con una buena Autoestima, pero sobretodo, que se valoran y quieren como son. Son estudiantes que valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven en estas edades (universidad, familia y grupo de iguales). Se consideran atractivos, estables emocionalmente, capaces e importantes. Son personas adaptadas, que evalúan correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo”, que gestionan adecuadamente sus recursos y que mantienen una visión positiva sobre su futuro. Presentan motivación interna hacia los estudios, un funcionamiento atribucional eficaz y orientado a la obtención de rendimiento académico (atribuye sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre su rendimiento inmediato y a más largo plazo.

Esa actitud positiva frente a acontecimientos futuros, su autopercepción como estables emocionalmente, la adecuada gestión de sus recursos y la capacidad para establecer atribuciones de forma correcta sobre lo que les ocurre, explican en gran medida su buen funcionamiento a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones (esfera de Retos). No adoptarán actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperarán a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgarán capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionarán sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución.

Con respecto a la esfera Relaciones, este grupo de sujetos se percibe con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

En resumen, los sujetos enmarcados dentro del Tipo 3 son universitarios con buena autoconcepto y alta autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y buena capacidad asertiva y comunicativa. Es el grupo más numeroso con 39.4% participantes.

Tipo 4: Ineficaz social.

En líneas generales es un tipo que se ha denominado Ineficaz social dado que sus centros están por debajo de la media en Fortalezas, Demandas y Retos (percentil 30) y entorno a la media en Relaciones (percentil 50). En base a estas características se puede describir estos sujetos en los siguientes términos:

Estos sujetos presentan un adecuado funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por alrededor de la media, en torno al percentil 50, en la dimensión Relaciones. Sin embargo, presentan deficiencias en las tres esferas restantes, dónde están en torno al percentil 30.

Esto evidencia que son sujetos que tienen una moderada motivación interna hacia los estudios lo que sin lugar a dudas puede repercutir negativamente en su rendimiento académico. No realizan atribuciones de sus éxitos ni a sus esfuerzos, ni a sus buenas capacidades. Quizá por ello tampoco presenten muchas expectativas de éxito académico futuro, ni a largo plazo, ni inmediato. Además, tienen una autoimagen por debajo de la media en relación a su forma de ser y actuar. No se gustan mucho ni física, ni emocionalmente y presentan una autoestima como estudiantes un poco descendida ya que no se perciben con muchas aptitudes para obtener buenas calificaciones. A su vez, evidencian algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

Sus fortalezas están en torno a las relaciones con los iguales, es decir, en la dimensión de Relaciones del cuestionario, en donde están en torno al percentil 50. Por lo mismo, demuestran ser socialmente competentes; se perciben como poco tímidos, con un buen número de amistades, valorados por los demás y con expectativas de éxito en las relaciones sociales.

En resumen, son universitarios que se caracterizan por presentar un estilo competente en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales pero con ciertas carencias en motivación y atribución interna, con pocas expectativas de éxito futuro, con una moderada a baja autoestima y con algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

3.2.4.2. Descriptivos de la dimensión Intrapersonal en cada cluster de Personalidad Eficaz

A fin de conocer las competencias intrapersonales de cada una de las tipologías de Personalidad Eficaz se presenta en la Tabla 31 las puntuaciones medias de la dimensión de competencia Intrapersonal en cada una de las tipologías de Personalidad Eficaz.

Tabla 31

Medidas de Competencias Emocionales: Intrapersonales en tipologías de Personalidad Eficaz.

	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4	
N	298		165		120		417	
	Media	%	Media	%	Media	%	Media	%
Intra.	128.98	60.13	133.86	63.67	143.49	70.64	135.36	64.75
Intra.AC.	47.09	64.77	48.90	68.54	50.50	71.88	47.62	65.88
Intra.AC.ce.	27.53	68.63	28.10	70.74	27.84	69.78	26.54	64.96
Intra.AC.va.	8.56	61.78	9.36	70.67	9.95	77.22	9.09	67.67
Intra.AC.c.	11.01	58.42	11.43	61.92	12.70	72.50	11.99	66.58
Intra.AR.	44.55	59.48	46.13	62.77	49.51	69.81	46.63	63.81
Intra.AR.ac.	7.49	49.89	7.39	48.78	8.70	63.33	8.42	60.22
Intra.AR.c.	12.09	67.42	12.63	71.92	13.38	78.17	12.33	69.42
Intra.AR.int.	9.32	70.22	9.88	76.44	10.43	82.56	9.71	74.56
Intra.AR.inn.	7.89	54.33	8.19	57.67	8.60	62.22	8.20	57.78
Intra.AR.a.	7.75	52.78	8.03	55.89	8.41	60.11	7.96	55.11
Intra.M.	37.34	55.57	38.83	59.12	43.47	70.17	41.12	64.57
Intra.M.ml.	12.12	67.67	13.32	77.67	14.66	88.83	13.57	79.75

Intra.M.c.	7.90	43.33	7.81	42.33	8.45	49.44	8.11	45.67
Intra.M.i.	9.85	48.75	10.07	50.58	11.05	58.75	10.67	55.58
Intra.M.o.	7.46	49.56	7.64	51.56	9.31	70.11	8.77	64.11

Intra.=INTRAPERSONAL; Intra.AC.=Autoconciencia; Intra.AC.ce.=Autoconciencia *Conciencia emocional*; Intra.AC.va.=Autoconciencia *Valoración adecuada de sí mismo*; Intra.AC.c.=Autoconciencia *Confianza en sí mismo*; Intra.AR.=Autorregulación; Intra.AR.ac.=Autorregulación *Autocontrol*; Intra.AR.c.=Autorregulación *Confiableidad*; Intra.AR.int.=Autorregulación *Integridad*; Intra.AR.inn.=Autorregulación *Innovación*; Intra.AR.a.=Autorregulación *Adaptación*; Intra.M.=Motivación; Intra.M.ml.=Motivación *Motivación de logro*; Intra.M.c.=Motivación *Compromiso*; Intra.M.i.=Motivación *Iniciativa*; Intra.M.o.=Motivación *Optimismo*

Con el propósito de comprobar si las diferencias en las puntuaciones de competencias intrapersonales entre las tipologías son estadísticamente significativas se utilizó la técnica multivariada de la varianza (MANOVA). Se utilizó esta técnica puesto que ya se había comprobado su distribución paramétrica en el apartado de diferencias.

Para la interpretación de los datos se utilizó el estadístico multivariado de la Traza de Pillai que resultó estadísticamente significativo ($F= 12.953$, $p=.000$, $\eta^2= .136$) por lo que existen diferencias en función de la tipología en las dimensiones Intrapersonales.

Para comprobar en qué dimensiones se dan dichas diferencias se realizó el ANOVA correspondiente (Tabla 32).

Tabla 32

Diferencias en función de Competencias Emocionales: Intrapersonales en tipologías de Personalidad Eficaz

Variable dependiente	F	Significación	η^2_p
Intra.	91.612	.000	.216
Intra.AC.	20.255	.000	.058
Intra.AC.ce.	6.387	.000	.019

Intra.AC.va.	35.517	.000	.097
Intra.AC.c.	34.681	.000	.095
Intra.AR.	59.917	.000	.153
Intra.AR.ac.	41.267	.000	.111
Intra.AR.c.	23.933	.000	.067
Intra.AR.int.	23.856	.000	.067
Intra.AR.inn.	11.710	.000	.034
Intra.AR.a.	8.235	.000	.024
Intra.M.	92.161	.000	.217
Intra.M.ml.	61.175	.000	.156
Intra.M.c.	9.590	.000	.028
Intra.M.i.	21.551	.000	.061
Intra.M.o.	56.774	.000	.146

Intra.=INTRAPERSONAL; Intra.AC.=Autoconciencia; Intra.AC.ce.=Autoconciencia *Conciencia emocional*; Intra.AC.va.=Autoconciencia *Valoración adecuada de sí mismo*; Intra.AC.c.=Autoconciencia *Confianza en sí mismo*; Intra.AR.=Autorregulación; Intra.AR.ac.=Autorregulación *Autocontrol*; Intra.AR.c.=Autorregulación *Confiableidad*; Intra.AR.int.=Autorregulación *Integridad*; Intra.AR.inn.=Autorregulación *Innovación*; Intra.AR.a.=Autorregulación *Adaptación*; Intra.M.=Motivación; Intra.M.ml.=Motivación *Motivación de logro*; Intra.M.c.=Motivación *Compromiso*; Intra.M.i.=Motivación *Iniciativa*; Intra.M.o.=Motivación *Optimismo*

Se observa que existen diferencias en todas las dimensiones Intrapersonales en función de la tipología

Para comprobar entre que tipos se dan dichas diferencias se realizaron los contrastes post-hoc de Scheffé cuando cumplen los supuestos de Homoscedasticidad que fue en INTRAPERSONAL ($p=.127$), AUTOCONCIENCIA Confianza en sí mismo ($p=.927$), AUTORREGULACIÓN ($p=.997$), AUTORREGULACIÓN Autocontrol ($p=.419$); AUTORREGULACIÓN Confiabilidad ($p=.989$), AUTORREGULACIÓN Integridad ($p=.091$), AUTORREGULACIÓN Innovación ($p=.192$), MOTIVACIÓN ($p=.208$) y MOTIVACIÓN Optimismo ($p=.621$). Y Games-Howell cuando no se cumplen que fueron en AUTOCONCIENCIA ($p=.009$), AUTOCONCIENCIA Conciencia emocional ($p=.000$), AUTOCONCIENCIA Valoración adecuada de sí mismo ($p=.000$), AUTORREGULACIÓN Adaptación ($p=.001$), MOTIVACIÓN Motivación de logro ($p=.000$), MOTIVACIÓN Compromiso ($p=.000$) y MOTIVACIÓN Iniciativa ($p=.000$) (Tabla 33).

Tabla 33

ANOVA en función de Competencias Emocionales: Intrapersonales en tipologías de Personalidad Eficaz

V.D.	Contraste	(I) Número inicial de casos	(J) Número inicial de casos	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.
Intra.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-4.8782(*)	1.20485	.001
			Tipo 3	-14.5084(*)	1.08802	.000
			Tipo 4	-6.3858(*)	1.10870	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-9.6302(*)	.85314	.000
			Tipo 4	-1.5076	.87936	.402
		Tipo 3	Tipo 4	8.1226(*)	.71091	.000
Intra.AC.	Games-Howell	Tipo 1	Tipo 2	-1.8009	.72258	.065
			Tipo 3	-3.4027(*)	.67729	.000

			Tipo 4	-.5223	.68302	.870
		Tipo 2	Tipo 3	-1.6019(*)	.47592	.005
			Tipo 4	1.2786(*)	.48405	.042
		Tipo 3	Tipo 4	2.8804(*)	.41339	.000
Intra.AC.ce.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.5781	.54629	.715
			Tipo 3	-.3189	.51965	.928
			Tipo 4	.9883	.51248	.220
		Tipo 2	Tipo 3	.2592	.40060	.917
			Tipo 4	1.5664(*)	.39125	.000
		Tipo 3	Tipo 4	1.3072(*)	.35310	.001
Intra.AC.va.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.8047(*)	.21472	.001
			Tipo 3	-1.3939(*)	.19510	.000
			Tipo 4	-.5333(*)	.20271	.046
		Tipo 2	Tipo 3	-.5891(*)	.12556	.000
			Tipo 4	.2715	.13707	.197
		Tipo 3	Tipo 4	.8606(*)	.10368	.000
Intra.AC.c.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-.4180	.22893	.343
			Tipo 3	-1.6900(*)	.20673	.000
			Tipo 4	-.9773(*)	.21066	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-1.2719(*)	.16210	.000
			Tipo 4	-.5593(*)	.16708	.011
		Tipo 3	Tipo 4	.7127(*)	.13508	.000
Intra.AR.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-1.5790(*)	.51902	.027
			Tipo 3	-4.9679(*)	.46869	.000

			Tipo 4	-2.0788(*)	.47760	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-3.3889(*)	.36751	.000
			Tipo 4	-.4998	.37881	.628
		Tipo 3	Tipo 4	2.8891(*)	.30624	.000
Intra.AR.ac.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	.1046	.19014	.959
			Tipo 3	-1.2083(*)	.17170	.000
			Tipo 4	-.9278(*)	.17496	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-1.3129(*)	.13463	.000
			Tipo 4	-1.0324(*)	.13877	.000
		Tipo 3	Tipo 4	.2806	.11219	.101
Intra.AR.c.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-.5371	.23835	.167
			Tipo 3	-1.2809(*)	.21523	.000
			Tipo 4	-.2366	.21933	.762
		Tipo 2	Tipo 3	-.7438(*)	.16877	.000
			Tipo 4	.3006	.17396	.394
		Tipo 3	Tipo 4	1.0443(*)	.14063	.000
Intra.AR.int.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-.5633(*)	.18277	.024
			Tipo 3	-1.1182(*)	.16504	.000
			Tipo 4	-.3924	.16818	.143
		Tipo 2	Tipo 3	-.5549(*)	.12941	.000
			Tipo 4	.1709	.13339	.650
		Tipo 3	Tipo 4	.7258(*)	.10784	.000
Intra.AR.inn.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-.2976	.15825	.317
			Tipo 3	-.7017(*)	.14290	.000

			Tipo 4	-.3059	.14562	.221
		Tipo 2	Tipo 3	-.4041(*)	.11205	.005
			Tipo 4	-.0083	.11550	1.000
		Tipo 3	Tipo 4	.3958(*)	.09337	.000
Intra.AR.a.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.2856	.17225	.349
			Tipo 3	-.6587(*)	.15954	.000
			Tipo 4	-.2162	.16324	.549
		Tipo 2	Tipo 3	-.3731(*)	.12715	.018
			Tipo 4	.0694	.13177	.953
		Tipo 3	Tipo 4	.4426(*)	.11464	.001
Intra.M.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-1.4983(*)	.50898	.035
			Tipo 3	-6.1378(*)	.45963	.000
			Tipo 4	-3.7847(*)	.46836	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-4.6395(*)	.36040	.000
			Tipo 4	-2.2864(*)	.37148	.000
		Tipo 3	Tipo 4	2.3530(*)	.30032	.000
Intra.M.ml.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-1.2029(*)	.28888	.000
			Tipo 3	-2.5441(*)	.24860	.000
			Tipo 4	-1.4556(*)	.25984	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-1.3412(*)	.17886	.000
			Tipo 4	-.2527	.19418	.563
		Tipo 3	Tipo 4	1.0885(*)	.12670	.000
Intra.M.c.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	.0976	.15700	.925
			Tipo 3	-.5491(*)	.15199	.002

			Tipo 4	-.2102	.15017	.501
		Tipo 2	Tipo 3	-.6466(*)	.12437	.000
			Tipo 4	-.3078	.12214	.058
		Tipo 3	Tipo 4	.3388(*)	.11562	.018
Intra.M.i.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.2188	.17324	.588
			Tipo 3	-1.2007(*)	.16321	.000
			Tipo 4	-.8130(*)	.16142	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-.9819(*)	.14587	.000
			Tipo 4	-.5942(*)	.14386	.000
		Tipo 3	Tipo 4	.3876(*)	.13161	.017
Intra.M.o.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-.1742	.21583	.885
			Tipo 3	-1.8439(*)	.19490	.000
			Tipo 4	-1.3058(*)	.19861	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-1.6697(*)	.15283	.000
			Tipo 4	-1.1316(*)	.15752	.000
		Tipo 3	Tipo 4	.5381(*)	.12735	.001

V.D.=Variable dependiente

Intra.=INTRAPERSONAL; Intra.AC.=Autoconciencia; Intra.AC.ce.=Autoconciencia *Conciencia emocional*; Intra.AC.va.=Autoconciencia *Valoración adecuada de sí mismo*; Intra.AC.c.=Autoconciencia *Confianza en sí mismo*; Intra.AR.=Autorregulación; Intra.AR.ac.=Autorregulación *Autocontrol*; Intra.AR.c.=Autorregulación *Confiabilidad*; Intra.AR.int.=Autorregulación *Integridad*; Intra.AR.inn.=Autorregulación *Innovación*; Intra.AR.a.=Autorregulación *Adaptación*; Intra.M.=Motivación; Intra.M.ml.=Motivación *Motivación de logro*; Intra.M.c.=Motivación *Compromiso*; Intra.M.i.=Motivación *Iniciativa*; Intra.M.o.=Motivación *Optimismo*

Las diferencias significativas se dan en las dimensiones:

- INTRAPERSONAL: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con el tipo 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las

obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- AUTOCONCIENCIA: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 1 (Ineficaz) con los tipos 2 (Eficaz Inhibido) y 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 2 (Eficaz Inhibido), el tipo 4 (Ineficaz social) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- AUTOCONCIENCIA Conciencia emocional: entre el tipo y 4 (Ineficaz social) que presenta puntuaciones estadísticamente inferiores a los tipos 2 (Eficaz Inhibido) y 3 (Eficaz).

- AUTOCONCIENCIA Valoración adecuada de sí mismo: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con el tipo 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 2 (Eficaz Inhibido), el tipo 4 (Ineficaz social) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- AUTOCONCIENCIA Confianza en sí mismo: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 1 (Ineficaz) con el tipo 2 (Eficaz Inhibido) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- AUTORREGULACIÓN: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con el tipo 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- AUTORREGULACIÓN Autocontrol: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 1 (Ineficaz) con el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y el tipo 3 (Eficaz) con el tipo 4

(Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 1 (Ineficaz) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 2 (Eficaz Inhibido).

- **AUTORREGULACIÓN Confiabilidad:** entre la tipología 3 (Eficaz) que presenta puntuaciones significativamente superiores a los tipos 1 (Ineficaz), 2 (Eficaz Inhibido) y 4 (Ineficaz social).

- **AUTORREGULACIÓN Integridad:** entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 4 (Ineficaz social) con los tipos 1 (Ineficaz) y 2 (Eficaz Inhibido) y donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 2 (Eficaz Inhibido), el tipo 4 (Ineficaz social) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- **AUTORREGULACIÓN Innovación:** entre la tipología 3 (Eficaz) que presenta puntuaciones significativamente superiores a los tipos 1 (Ineficaz), 2 (Eficaz Inhibido) y 4 (Ineficaz social).

- **AUTORREGULACIÓN Adaptación:** al igual que el anterior, presenta diferencias entre la tipología 3 (Eficaz) que presenta puntuaciones significativamente superiores a los tipos 1 (Ineficaz), 2 (Eficaz Inhibido) y 4 (Ineficaz social).

- **MOTIVACIÓN:** entre todas las tipologías. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- **MOTIVACIÓN Motivación de logro:** entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con el tipo 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- MOTIVACIÓN Compromiso: entre la tipología 3 (Eficaz) que presenta puntuaciones significativamente superiores a los tipos 1 (Ineficaz), 2 (Eficaz Inhibido) y 4 (Ineficaz social).
- MOTIVACIÓN Iniciativa: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 1 (Ineficaz) con el tipo 2 (Eficaz Inhibido) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).
- MOTIVACIÓN Optimismo: igual que la anterior. Las diferencias se dan entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 1 (Ineficaz) con el tipo 2 (Eficaz Inhibido) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

3.2.4.3. Descriptivos de la dimensión Interpersonal en cada cluster de Personalidad Eficaz

Con el propósito de conocer que competencias interpersonales tienen las distintas tipologías de Personalidad Eficaz se presenta en la Tabla 34 las puntuaciones medias de la dimensión Interpersonal en cada una de las tipologías de Personalidad Eficaz.

Tabla 34

Medidas de Competencias Emocionales: Interpersonales en tipologías de Personalidad Eficaz.

	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4	
N	32		54		60		77	
	Media	%	Media	%	Media	%	Media	%
Inter.	141.22	64.74	149.31	70.35	161.91	79.10	150.89	71.45
Inter.E.	49.70	70.21	51.53	74.02	57.08	85.58	54.03	79.23
Inter.E.cd.	9.37	70.78	9.77	75.22	11.13	90.33	10.52	83.56
Inter.E.dd.	6.12	68.67	6.50	75.00	7.25	87.50	7.01	83.50
Inter.E.os.	12.02	66.83	12.44	70.33	14.05	83.75	13.20	76.67
Inter.E.ad.	22.20	72.38	22.81	75.29	24.65	84.05	23.29	77.57
Inter.HS.	91.52	62.00	97.78	68.52	104.82	75.85	96.86	67.56
Inter.HS.i.	11.93	66.08	12.95	74.58	14.01	83.42	12.95	74.58
Inter.HS.c.	11.25	60.42	11.71	64.25	13.11	75.92	12.22	68.50
Inter.HS.mc.	10.88	57.33	11.69	64.08	11.50	62.50	10.90	57.50
Inter.HS.l.	10.76	56.33	12.08	67.33	12.56	71.33	11.39	61.58
Inter.HS.cc	11.05	58.75	12.13	67.75	12.90	74.17	11.63	63.58
Inter.HS.ev.	11.21	60.08	11.94	66.17	13.08	75.67	12.10	67.50
Inter.HS.cyc	11.94	66.17	12.54	71.17	13.57	79.75	12.60	71.67
Inter.HS.ce.	12.49	70.75	12.74	72.83	14.10	84.17	13.06	75.50

Inter.=INTERPERSONAL; Inter.E.=Empatía; Inter.E.cd.=Empatía *Comprensión de los demás*; Inter.E.dd.=Empatía *Desarrollo de los demás*; Inter.E.os.=Empatía *Orientación hacia el servicio*; Inter.E.ad.=Empatía *Aprovechamiento de la diversidad*; Inter.HS.=Habilidades Sociales; Inter.HS.i.=Habilidades Sociales *Influencia*; Inter.HS.c.=Habilidades Sociales *Comunicación*; Inter.HS.mc.=Habilidades Sociales *Manejo de conflictos*; Inter.HS.l.=Habilidades Sociales *Liderazgo*; Inter.HS.cc.=Habilidades Sociales *Canalización del cambio*; Inter.HS.ev.=Habilidades Sociales *Establecer vínculos*; Inter.HS.cyc.=Habilidades Sociales *Colaboración y cooperación*; Inter.HS.ce.=Habilidades Sociales *Capacidades de equipo*

Con el propósito de comprobar si las diferencias entre las tipologías son estadísticamente significativas también se utilizó la técnica multivariada de la varianza (MANOVA). Puesto que al igual que antes ya se había comprobado su distribución paramétrica.

El estadístico multivariado de la Traza de Pillai resultó estadísticamente no significativo ($F= 9.985$, $p=.000$, $\eta^2= .108$) por lo que existen diferencias en función de la tipología en las dimensiones Interpersonales.

Para comprobar en qué dimensiones se dan dichas diferencias se realizó el ANOVA correspondiente (Tabla 35).

Tabla 35

Diferencias en función de Competencias Emocionales: Interpersonales en tipologías de Personalidad Eficaz

Variable dependiente	F	Significación	η^2_p
Inter.	70.228	.000	.175
Inter.E.	76.665	.000	.188
Inter.E.cd.	52.037	.000	.136
Inter.E.dd.	40.295	.000	.108
Inter.E.os.	46.173	.000	.122
Inter.E.ad.	33.229	.000	.091
Inter.HS.	48.975	.000	.129
Inter.HS.i.	41.600	.000	.111
Inter.HS.c.	43.417	.000	.116
Inter.HS.mc.	7.316	.000	.022
Inter.HS.l.	22.639	.000	.064
Inter.HS.cc	28.082	.000	.078
Inter.HS.ev.	21.727	.000	.061

Inter.HS.cyc	21.719	.000	.061
Inter.HS.ce.	28.693	.000	.080

Inter.=INTERPERSONAL; Inter.E.=Empatía; Inter.E.cd.=Empatía *Comprensión de los demás*; Inter.E.dd.=Empatía *Desarrollo de los demás*; Inter.E.os.=Empatía *Orientación hacia el servicio*; Inter.E.ad.=Empatía *Aprovechamiento de la diversidad*; Inter.HS.=Habilidades Sociales; Inter.HS.i.=Habilidades Sociales *Influencia*; Inter.HS.c.=Habilidades Sociales *Comunicación*; Inter.HS.mc.=Habilidades Sociales *Manejo de conflictos*; Inter.HS.l.=Habilidades Sociales *Liderazgo*; Inter.HS.cc.=Habilidades Sociales *Canalización del cambio*; Inter.HS.ev.=Habilidades Sociales *Establecer vínculos*; Inter.HS.cyc.=Habilidades Sociales *Colaboración y cooperación*; Inter.HS.ce.=Habilidades Sociales *Capacidades de equipo*

Se observa que existen diferencias en todas las dimensiones Interpersonales en función de la tipología.

Para comprobar entre que tipos se dan dichas diferencias se realizaron los contrastes post-hoc de Scheffé cuando cumplen los supuestos de Homoscedasticidad en las dimensiones HABILIDADES SOCIALES Liderazgo ($p=.087$) y HABILIDADES SOCIALES Canalización del cambio ($p=.101$) y Games-Wowell cuando no en las demás INTERPERSONAL ($p=.027$), EMPATÍA ($p=.000$), EMPATÍA Comprensión de los demás ($p=.000$), EMPATÍA Desarrollo de los demás ($p=.000$), EMPATÍA Orientación hacia el servicio ($p=.000$), EMPATÍA Aprovechamiento de la diversidad ($p=.001$), HABILIDADES SOCIALES ($p=.015$), HABILIDADES SOCIALES Influencia ($p=.003$), HABILIDADES SOCIALES Comunicación ($p=.003$), HABILIDADES SOCIALES Manejo de conflictos ($p=.021$), HABILIDADES SOCIALES Establecer vínculos ($p=.036$), HABILIDADES SOCIALES Colaboración y cooperación ($p=.000$) y HABILIDADES SOCIALES Capacidades de equipo ($p=.004$) (Tabla 36).

Tabla 36

ANOVA en función de Competencias Emocionales: Interpersonales en tipologías de Personalidad Eficaz

V.D.		(I) Número inicial de casos	(J) Número inicial de casos	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.
Inter.	Games-Howell	Tipo 1	Tipo 2	-8.0866(*)	2.18324	.002
			Tipo 3	-20.6850(*)	2.00331	.000
			Tipo 4	-9.6665(*)	2.03658	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-12.5984(*)	1.33783	.000
			Tipo 4	-1.5798	1.38715	.666
		Tipo 3	Tipo 4	11.0186(*)	1.08208	.000
Inter.E.	Games-Howell	Tipo 1	Tipo 2	-1.8222	.81872	.120
			Tipo 3	-7.3760(*)	.72375	.000
			Tipo 4	-4.3221(*)	.74183	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-5.5537(*)	.50572	.000
			Tipo 4	-2.4999(*)	.53127	.000
		Tipo 3	Tipo 4	3.0539(*)	.36846	.000
Inter.E.cd.	Games-Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.4008	.24718	.369
			Tipo 3	-1.7636(*)	.21858	.000
			Tipo 4	-1.1544(*)	.22740	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-1.3627(*)	.14512	.000

			Tipo 4	-.7536(*)	.15810	.000
		Tipo 3	Tipo 4	.6092(*)	.10804	.000
Inter.E.dd.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.3897	.15974	.073
			Tipo 3	-1.1329(*)	.13941	.000
			Tipo 4	-.8933(*)	.14352	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-.7432(*)	.10257	.000
			Tipo 4	-.5036(*)	.10809	.000
		Tipo 3	Tipo 4	.2396(*)	.07484	.008
Inter.E.os.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.4240	.29228	.470
			Tipo 3	-2.0246(*)	.26036	.000
			Tipo 4	-1.1826(*)	.26820	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-1.6006(*)	.17843	.000
			Tipo 4	-.7586(*)	.18969	.000
		Tipo 3	Tipo 4	.8420(*)	.13544	.000
Inter.E.ad.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.6077	.40292	.435
			Tipo 3	-2.4548(*)	.34635	.000
			Tipo 4	-1.0918(*)	.35496	.013
		Tipo 2	Tipo 3	-1.8471(*)	.27240	.000
			Tipo 4	-.4841	.28326	.321
		Tipo 3	Tipo 4	1.3630(*)	.19455	.000
Inter.HS.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-6.2644(*)	1.73298	.002
			Tipo 3	-13.3091(*)	1.59998	.000
			Tipo 4	-5.3444(*)	1.62416	.007

		Tipo 2	Tipo 3	-7.0447(*)	1.03465	.000
			Tipo 4	.9200	1.07165	.826
		Tipo 3	Tipo 4	7.9647(*)	.83975	.000
Inter.HS.i.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-1.0242(*)	.29171	.003
			Tipo 3	-2.0838(*)	.26820	.000
			Tipo 4	-1.0251(*)	.27359	.002
		Tipo 2	Tipo 3	-1.0596(*)	.16707	.000
			Tipo 4	-.0008	.17560	1.000
		Tipo 3	Tipo 4	1.0588(*)	.13294	.000
Inter.HS.c.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.4562	.20073	.108
			Tipo 3	-1.8565(*)	.18970	.000
			Tipo 4	-.9693(*)	.19147	.000
		Tipo 2	Tipo 3	-1.4003(*)	.15162	.000
			Tipo 4	-.5131(*)	.15383	.005
		Tipo 3	Tipo 4	.8873(*)	.13913	.000
Inter.HS.mc.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.8081	.31835	.057
			Tipo 3	-.6133	.28349	.139
			Tipo 4	-.0185	.28529	1.000
		Tipo 2	Tipo 3	.1948	.21356	.798
			Tipo 4	.7896(*)	.21593	.002
		Tipo 3	Tipo 4	.5947(*)	.16015	.001
Inter.HS.l.	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-1.3190(*)	.30178	.000

			Tipo 3	-1.8005(*)	.27251	.000
			Tipo 4	-.6312	.27769	.161
		Tipo 2	Tipo 3	-.4815	.21368	.167
			Tipo 4	.6879(*)	.22025	.021
		Tipo 3	Tipo 4	1.1693(*)	.17806	.000
Inter.HS.cc	Scheffe	Tipo 1	Tipo 2	-1.0737(*)	.28466	.003
			Tipo 3	-1.8509(*)	.25706	.000
			Tipo 4	-.5796	.26194	.180
		Tipo 2	Tipo 3	-.7772(*)	.20156	.002
			Tipo 4	.4942	.20776	.130
		Tipo 3	Tipo 4	1.2713(*)	.16796	.000
Inter.HS.ev.	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.7345	.34578	.149
			Tipo 3	-1.8656(*)	.30627	.000
			Tipo 4	-.8867(*)	.31165	.026
		Tipo 2	Tipo 3	-1.1311(*)	.22838	.000
			Tipo 4	-.1522	.23555	.917
		Tipo 3	Tipo 4	.9789(*)	.17240	.000
Inter.HS.cyc	Games- Howell	Tipo 1	Tipo 2	-.6071	.33714	.277
			Tipo 3	-1.6317(*)	.30517	.000
			Tipo 4	-.6680	.31257	.147
		Tipo 2	Tipo 3	-1.0246(*)	.20063	.000
			Tipo 4	-.0609	.21170	.992
		Tipo 3	Tipo 4	.9637(*)	.15583	.000
Inter.HS.ce.	Games-	Tipo 1	Tipo 2	-.2415	.32188	.876

Howell	Tipo 3	-1.6068(*)	.29350	.000
	Tipo 4	-.5661	.30073	.241
Tipo 2	Tipo 3	-1.3653(*)	.19017	.000
	Tipo 4	-.3245	.20115	.372
Tipo 3	Tipo 4	1.0407(*)	.15165	.000

V.D.=Variable dependiente

Inter.=INTERPERSONAL; Inter.E.=Empatía; Inter.E.cd.=Empatía *Comprensión de los demás*; Inter.E.dd.=Empatía *Desarrollo de los demás*; Inter.E.os.=Empatía *Orientación hacia el servicio*; Inter.E.ad.=Empatía *Aprovechamiento de la diversidad*; Inter.HS.=Habilidades Sociales; Inter.HS.i.=Habilidades Sociales *Influencia*; Inter.HS.c.=Habilidades Sociales *Comunicación*; Inter.HS.mc.=Habilidades Sociales *Manejo de conflictos*; Inter.HS.l.=Habilidades Sociales *Liderazgo*; Inter.HS.cc.=Habilidades Sociales *Canalización del cambio*; Inter.HS.ev.=Habilidades Sociales *Establecer vínculos*; Inter.HS.cyc.=Habilidades Sociales *Colaboración y cooperación*; Inter.HS.ce.=Habilidades Sociales *Capacidades de equipo*

Se observa que las diferencias se dan en las dimensiones:

- INTERPERSONAL: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con el tipo 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).
- EMPATÍA, EMPATÍA *Comprensión de los demás*, EMPATÍA *Desarrollo de los demás* y EMPATÍA *Orientación hacia el servicio*: en estas dimensiones las diferencias se dan entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 1 (Ineficaz) con el tipo 2 (Eficaz Inhibido) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).
- EMPATÍA *Aprovechamiento de la diversidad*: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con los tipos 1 (Ineficaz) y 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4

(Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

HABILIDADES SOCIALES: entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con el tipo 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 2 (Eficaz Inhibido), el tipo 4 (Ineficaz social) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- **HABILIDADES SOCIALES Influencia:** entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con el tipo 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- **HABILIDADES SOCIALES Comunicación:** entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 1 (Ineficaz) con el tipo 2 (Eficaz Inhibido) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- **HABILIDADES SOCIALES Manejo de conflictos:** entre la tipología 4 (Ineficaz social) que presenta puntuaciones significativamente inferiores a los tipos 2 (Eficaz Inhibido) y 3 (Eficaz).

- **HABILIDADES SOCIALES Liderazgo:** entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 1 (Ineficaz) con el tipo 4 (Ineficaz social) y entre el tipo 2 (Eficaz Inhibido) con el tipo 3 (Eficaz) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 2 (Eficaz Inhibido), el tipo 4 (Ineficaz social) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- **HABILIDADES SOCIALES Canalización del cambio:** entre todas las tipologías a excepción entre el tipo 4 (Ineficaz social) y los tipos 1 (Ineficaz) y 2 (Eficaz Inhibido) donde

no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 2 (Eficaz Inhibido), el tipo 4 (Ineficaz social) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- **HABILIDADES SOCIALES Establecer vínculos:** entre todas las tipologías a excepción entre el 2 (Eficaz Inhibido) y los tipos 1 (Ineficaz) y 4 (Ineficaz social) donde no se dan diferencias. Las diferencias indican a modo general que las puntuaciones significativamente más altas son las obtenidas por el tipo 3 (Eficaz), seguido del tipo 4 (Ineficaz social), el tipo 2 (Eficaz Inhibido) y presentando las puntuaciones más bajas el tipo 1 (Ineficaz).

- **HABILIDADES SOCIALES Colaboración y cooperación y HABILIDADES SOCIALES Capacidades de equipo:** entre la tipología 3 (Eficaz) que presenta puntuaciones significativamente superiores a los tipos 1 (Ineficaz), 2 (Eficaz Inhibido) y 4 (Ineficaz social).

CAPÍTULO IV.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal identificar las competencias personales y sociales (dimensiones de Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) en alumnos universitarios de República Dominicana. Para ello, se parte de los postulados de Martín del Buey y Martín Palacio (2012), de Personalidad Eficaz, y de los de Goleman (1995), de Competencias Emocionales.

Se evaluó la muestra de estudio a través de dos instrumentos. Cada instrumento midió uno de los constructos objeto de estudio. En este trabajo se verificaron sus propiedades psicométricas para la población de destino. Se obtuvieron índices de fiabilidad adecuados en las escalas generales ($>.700$), y se confirmó la estructura teórica de los instrumentos. El cuestionario Personalidad Eficaz, sigue los criterios de elaboración de instrumentos (menor número de ítems, con fiabilidad adecuada y arrojando la mayor cantidad de información posible) expuestos por Martín del Buey y Martín Palacio (2012). Los índices adecuados de validación del instrumento de Personalidad Eficaz concuerda con trabajos realizados en universitarios chilenos (Bernal, 2014; Tapia, 2015), y españoles (Gómez, 2012). Además, los índices respecto al cuestionario de Competencias Emocionales, corresponde con el estudio en contextos chilenos (Tapia, 2015). En este sentido, se encontraron índices moderados de fiabilidad en alguna de las dimensiones evaluadas.

Sobre a la dimensión Retos de la escala de Personalidad Eficaz y en las dimensiones Autorrealización y Motivación de la escala de Competencias Emocionales Intrapersonales; en la primera de ellas, es posible que se deba al número reducido de ítems que posee esta dimensión. Sería conveniente revisar estas dimensiones con el fin de elaborar unos cuestionarios más precisos, lo que se podría realizar mediante un juicio de expertos acerca de la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems que los componen, siguiendo para ello los criterios de Skjong y Wentworth (2000), y De Arquer (1995). Verificando empíricamente su mejora a continuación.

Respecto a las correlaciones entre las dimensiones de ambos constructos se encontró una correlación positiva y significativa (al nivel de .01) entre casi todas ellas. Este resultado corrobora la idea de Martín del Buey y Martín Palacio (2012), sobre la

estrecha relación entre ambos constructos. También apoya la visión integral del ser humano al relacionarse entre sí las competencias personales, sociales y emocionales.

A pesar de estas relaciones positivas, en la muestra de este estudio, no correlacionaron a nivel Intrapersonal la dimensión Autoconciencia conciencia emocional con la escala global de Personalidad Eficaz, ni con las dimensiones de Fortalezas y Relaciones. Tampoco a nivel Interpersonal la dimensión Habilidades Sociales manejo de conflictos con la dimensión Relaciones de Personalidad Eficaz.

Respecto a la primera, no se encontraron relaciones significativas entre la capacidad de identificar las emociones y conocer su influencia respecto al autoconcepto y autoestima, la capacidad de relacionarse y la Personalidad Eficaz en general. Esto puede deberse a la especificidad de la muestra dominicana, la cual se centró únicamente en alumnos de la carrera de medicina; siendo una de las características específicas de estos estudios la alta demanda de dedicación. Lo que puede implicar que parte del alumnado aspiren a un desempeño académico óptimo por las presiones sociales, familiares, académicas institucional, u otras variables. Esto puede que les dificulte basarse en las emociones a la hora de guiar sus comportamientos, e inhiba sus relaciones sociales. Por el contrario, Castillo (2008), si encontró una tendencia negativa entre los niveles de habilidad de regulación de las emociones y los niveles de agotamiento emocional con médicos residentes dominicanos. Además de indicar las reducidas habilidades de percepción emocional y capacidad para identificar las propias emociones. Otra posible causa es la diversidad de nacionalidades de la muestra, lo que influye en las distintas dimensiones como demuestran distintos estudios transculturales (Bernal, 2014 Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001; Silva, Arboleda y Díaz, 2013).

Respecto a la segunda, tampoco se encontraron relaciones significativas entre la capacidad de afrontar adecuadamente los conflictos sociales y problemas emocionales con la habilidad de establecer vínculos y relacionarse de manera asertiva, con cualidades comunicativas y empáticas. Una explicación, a esta ausencia de relación, puede ser las diferencias culturales entre los países que componen la muestra. Tomando en cuenta que el desarrollo sociocultural de los dominicanos se considera una sociedad colectivista, donde las personas poseen un compromiso a largo plazo hacia su grupo

social. Los individuos en este tipo de sociedad aprenden a localizar su orientación hacia los demás, creando un grado significativo de dependencia con relación a su colectivo (Mesa, 2015). Mientras que otra parte significativa de la muestra corresponde a ciudadanos estadounidenses, quienes poseen una sociedad con manifestación cultural más individualista y consumista, con características contrarias (Brislin y Lo, 2006; Fernández-Berrocal, et. al, 2001).

Al comparar las correlaciones encontradas, con las de Tapia (2015), en muestra chilena, se encontró una concordancia en la mayoría de ellas. A pesar de ello, existen leves discrepancias entre este estudio y el realizado en Chile. A continuación se presentan las discrepancias entre ambos estudios, a nivel de Competencias Emocionales Intrapersonales e Interpersonales:

-A nivel de Competencia Intrapersonales

Autoconciencia conciencia emocional con la escala general de Personalidad Eficaz y en las dimensiones de Fortalezas y Relaciones entre las que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .01) en muestra chilena pero no así en la dominicana.

Autorregulación autocontrol con la dimensión Demandas, en la que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .01) en muestra dominicana pero no así en la chilena.

Autorregulación integridad con la dimensión Relaciones, en la que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .01) en muestra dominicana pero no así en la chilena.

Autorregulación innovación con la dimensión Retos, en la que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .01) en muestra chilena y algo más leve (al nivel de .05) muestra dominicana.

Autorregulación innovación con la dimensión Relaciones, en la que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .01) en muestra dominicana, y algo más leve (al nivel de .05) muestra chilena.

Motivación compromiso con la dimensión Fortalezas, en la que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .05) en muestra dominicana, pero no así en la chilena.

Motivación compromiso con la dimensión Demandas, en la que se presenta correlaciones significativas moderadas (al nivel de .05) en ambas muestras.

Motivación optimismo con la dimensión Retos, en la que se presenta correlaciones significativas moderadas (al nivel de .05) en ambas muestras.

-A nivel de Competencia Interpersonales

Empatía comprensión de los demás con la escala global de Personalidad Eficaz, y las dimensiones de Fortalezas, Retos y Relaciones, en la que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .01) en muestra dominicana, pero no así en la chilena.

Empatía desarrollo de los demás con las dimensiones de Fortalezas y Relaciones, en la que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .01) en muestra dominicana, pero no así en la chilena.

Habilidades Sociales manejo de conflictos con la dimensión de Relaciones en la que se presenta correlaciones significativas (al nivel de .01) en muestra chilena pero no así en la dominicana.

Una posible explicación de estas similitudes y leves diferencias se podría atribuir a que las muestras son similares, puesto que ambas pertenecen a países hispanohablantes de Latinoamérica. Pero poseen distintas realidades e idiosincrasias (Bond y Yang, 1982 Gökçen, Furnham, Mavroveli, y Petrides, 2014; Hong, Ip, Chiu, Morris, y Menon, 2001).

En contraposición a lo planteado por estos autores, Molero, Gaviria y Morales (2000), indican que a pesar de pertenecer a una cultura individualista o colectiva esto solo juega un papel orientativo en la manera de comportarse de un individuo, ya que también influyen variables individuales y contextuales de cada persona.

En relación a los resultados de diferencias obtenidos en Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales en función de la edad, género y nacionalidad se destaca que solo se obtuvo estas diferencias en función de la última en algún de las dimensiones.

El hecho de no encontrar diferencias en función del género, edad y la nacionalidad (en la mayoría de dimensiones) se puede atribuir a la homogeneidad de la muestra. Como se ha indicado anteriormente, se trata de alumnos universitarios de la carrera de medicina. Es por ello que, a pesar de poseer diferentes nacionalidades,

comparten gran cantidad de características: residen en una misma región, lo que implica una cultura similar; por lo general, poseen un estatus socioeconómico similar; poseen capacidades cognitivas acordes a los requisitos de ingreso a la carrera; aplican un mismo procedimiento resolutivo puesto que se les demanda y fomenta el método científico-lógico; y comparten intereses profesionales. Esto se corrobora en el estudio de Ferrer, Palacio, Hoyos y Madariaga (2014), que indican que se produce un proceso de aculturización, transculturación, y adaptación en las personas que emigran. Igualmente esto se reafirma en una de las consideraciones señaladas por Mesa (2015), sobre las diferencias sociopolíticas, histórico culturales, entre una sociedad colectivista, frente a una individualista e imperialista.

Las diferencias encontradas en función de la nacionalidad se dieron en: las dimensiones Fortalezas, Demandas, y Relaciones de Personalidad Eficaz; en las dimensiones de Autoconciencia, Autoconciencia conciencia emocional, Motivación, Motivación iniciativa de Competencias Emocionales Intrapersonales; y en las dimensiones Empatía, Empatía desarrollo de los demás, Empatía aprovechamiento de la diversidad, Habilidades Sociales establecer vínculos en Competencias Emocionales Interpersonales. En líneas generales, los alumnos de U.S.A. obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en todas ellas, a excepción de Motivación iniciativa y Habilidades Sociales establecer vínculos.

Se puede atribuir que los estadounidenses puntúen con niveles más elevados puesto que, pertenecen a una cultura independentista y en ella las personas expresan sus singularidades con mayor intensidad. Al contrario que las personas pertenecientes a culturas concebidas como colectivistas y emergente, donde se hace mayor énfasis en la armonía grupal y no en la particularidad, como es el caso de las demás nacionalidades que conforman la muestra de esta investigación (Brislin y Lo, 2006). En contraposición a los resultados obtenidos, el estudio realizado por Fernández-Berrocal, et. al (2001), señalan que el individualismo-colectivismo no modera la relación entre Inteligencia Emocional Percibida y el ajuste Emocional.

Los niveles más bajos de los dominicanos respecto de los estadounidenses en autoconciencia pueden asociarse a la importancia que tienen las interacciones interpersonales. Éstas influyen de manera negativa en las competencias intrapersonales

(Mesa, 2015). De manera contradictoria a los resultados de esta investigación Fernández-Berrocal, et. al (2001), encontraron relación entre la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y las dimensiones culturales. Además de encontrar que aspectos específicos de cada variables influye sobre el ajuste emocional de las personas. Los resultados arrojaron que las culturas individualistas tienen peores indicadores de ajuste emocional.

En contraposición a lo encontrado en este estudio sobre unas mayores competencias intrapersonales en estadounidenses, Fernández, Carrera, Sánchez, Páez y Candía (2000), indican que las muestras de América Latina muestran una menor expresión de emociones negativas que las de América del Norte y Europa, pero mostraron una mayor expresión de emoción positiva, como la alegría. Es decir, los latinoamericanos son reacios a expresar las emociones negativas y, al mismo tiempo se sienten libres de expresar emociones positivas. En el mismo sentido que el estudio anterior, Triandis, Marín, Lisansky, y Betancourt (1984), sugiere que hay una presión normativa en la cultura latinoamericana para ser amable, evitar el conflicto y la crítica, y tener un comportamiento positivo hacia los demás.

Cabe destacar que, por norma general, en este estudio las nacionalidades minoritarias presentan las puntuaciones más bajas. Esto puede deberse a que se sientan desplazados, perdiendo cierto grado de motivación hacia sus tareas diarias y repercute tanto en la valoración de sus competencias personales, sociales y emocionales.

En relación a las Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz, en este estudio se establecieron cuatro tipos modales contrapuestos dos a dos (Tipo Eficaz vs. Tipo Ineficaz y Tipo Eficaz Inhibido vs. Tipo Ineficaz Social). Esta combinación de tipos es la más reiterada a lo largo de los estudios de tipologías en Personalidad Eficaz (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012). Además, al centrar el ámbito de estudio en población universitaria, se encuentra que ésta combinación se repite en los estudios en contextos chilenos de Bernal (2014), y Tapia (2015).

A pesar de ello, existen estudios que no comparten la misma configuración. Por un lado, se encuentra el estudio en muestra española de Gómez (2012), que obtiene la combinación de tipos: Eficaz vs. Ineficaz; y Eficaz Desmotivado vs. Ineficaz Motivado.

Por otro lado, el estudio de Dapelo, Martín Palacio y Marcone (2011), en muestra chilena, que presenta la combinación de tipos: Eficaz vs. Ineficaz; y Motivado Resolutivo vs. Desmotivado Inoperante. El aporte de la reiteración del tipo más abundante en la literatura científica, puede consistir en el afianzamiento de entender que la Personalidad Eficaz viene modulada en gran parte por la dimensión de Relaciones del yo.

Al estudiar la relación de las Competencias Emocionales en relación con las tipologías, se constata la semejanza con los estudios chilenos de Tapia (2015). Ambos estudios encuentran que el Tipo Eficaz presenta las puntuaciones más elevadas en las dimensiones y componentes de las Competencias Emocionales, seguido por el Tipo Ineficaz social, el Tipo Eficaz Inhibido y obteniendo las puntuaciones más bajas el Tipo Ineficaz. Esto concuerda con lo esperado y vuelve a poner de relieve de manera empírica la relación entre ambos constructos.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este trabajo pretende ser un aporte a los constructos de Personalidad Eficaz, planteado por Martín del Buey y Martín Palacio (2012), y Competencias Emocionales, propuesto en principio por Salovey y Mayer (1990) y popularizado por Goleman (1995). Para ello, se relacionaron ambos constructos en el contexto cultural caribeño de estudiantes universitarios de República Dominicana. Igualmente, se identificaron y detallaron las fortalezas y debilidades que predominan en sus competencias personales, sociales y emocionales. A modo de análisis de la situación educativa en estos contextos, se profundizó mediante el establecimiento de tipologías modales de Personalidad Eficaz y su descripción relacionada con Competencias Emocionales. Así mismo, estas características se estudiaron desde las perspectivas de género, edad y nacionalidad de los participantes. Con todo ello, se persiguió enriquecer y avanzar en las investigaciones de ambos constructos a nivel educativo y cultural.

La elección de los constructos se realizó en base al interés de analizar las competencias personales, sociales y emocionales que se encuentran recogidas en el currículum dominicano desde 2014 (MINERD, 2014). Las competencias contempladas en este currículum son: ética y ciudadana, comunicativa, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnológica, ambiental y de la salud y desarrollo personal y espiritual. Estas habilidades se relacionan con las cuatro dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz (Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones) y con las Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales).

Esta investigación ha dado cumplimiento a todos los objetivos planteados. A nivel general se ha identificado el nivel de las competencias personales y sociales (Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) en alumnos universitarios de República Dominicana.

Al analizar los objetivos específicos se puede concluir lo siguiente:

Tanto el cuestionario de Personalidad Eficaz como el de Competencias Emocionales presentaron unas propiedades psicométricas adecuadas, de manera global, en la muestra de República Dominicana. Estas características confirman la primera hipótesis. Se han obtenido unos índices de fiabilidad adecuados, tanto en las escalas generales como en las dimensiones que conforman cada una de ellas. A pesar de ello, en

Personalidad Eficaz, las dimensiones de Fortalezas y Retos presentan una fiabilidad moderada pero adecuada para fines investigativos. Lo mismo ocurre en Competencias Emocionales donde las dimensiones de Autoconciencia, Motivación presentan fiabilidades moderadas y Autorregulación que presenta una fiabilidad baja. También se ha comprobado, mediante el Análisis Factorial Confirmatorio, que la estructura planteada teóricamente presenta unos índices adecuados por lo que esta estructura se mantiene en la población objeto de estudio. Estos resultados indican, a modo general, que son instrumentos fiables y válidos para ser utilizados en población universitaria de este país con fines investigativos.

Al analizar las relaciones entre las competencias personales y sociales (Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) se confirmó la segunda hipótesis, que las planteaba como significativas y positivas. Se encontraron correlaciones significativas y positivas entre Personalidad Eficaz y la mayoría de Competencias Intrapersonales (a excepción de Autoconciencia emocional con la escala global de Personalidad Eficaz y con la dimensión de Fortalezas) y entre Personalidad Eficaz y casi todas las Competencias Interpersonales (no se observaron entre la dimensión de Relaciones con Habilidades Sociales manejo de conflictos). Las concordancias constatadas producen una verificación empírica de la relaciones de los constructos, lo que contribuye a su fundamentación y sustentación teórica.

En esta investigación, solo se han encontrado diferencias significativas en función de la variable nacionalidad tanto en Personalidad Eficaz como en Competencias Emocionales. Pero no se evidenciaron diferencias en género, edad, ni en la combinación de estas variables en ninguna de las competencias enmarcadas en ambos constructos. Se encontró que los universitarios con nacionalidad estadounidense puntúan más alto en la mayoría de las dimensiones de Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales en las que se encontraron diferencias significativas. Mientras que los que obtienen las puntuaciones más bajas en casi todas las dimensiones fueron los puertorriqueños y la categoría de otros, que engloba a las nacionalidades representadas de manera minoritaria. Las implicaciones de estas diferencias pueden sugerir la necesidad de una atención a la diversidad con el propósito de contribuir a la integración plena.

Igualmente, se evidenció la existencia de cuatro tipologías de Personalidad Eficaz contrapuestas dos a dos (Tipo Eficaz vs. Tipo Ineficaz y Tipo Eficaz Introverso vs. Tipo Ineficaz Social), lo que confirma la cuarta hipótesis. Este dato consolida la existencia de perfiles contrapuestos. Por un lado, un tipo con puntuaciones bajas en todas las dimensiones frente a uno con puntuaciones altas en todas las dimensiones. Por otro lado, dos tipologías moduladas por la dimensión de Relaciones, siendo uno alto en todas las dimensiones excepto Relaciones vs otro cuyo punto fuerte son las Relaciones encontrándose con limitaciones en las demás dimensiones). Estas tipologías permiten una atención de manera más individualizada al proporcionar perfiles de fortalezas y debilidades en las dimensiones de Personalidad Eficaz. Esto facilita la creación de programas de mejora para las necesidades observadas en las distintas tipologías encontradas.

Por último, se comprobó que las puntuaciones en las Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) son acordes a las tipologías modales de Personalidad Eficaz, confirmando la quinta hipótesis. Se observó que el Tipo Eficaz presenta puntuaciones estadísticamente superiores en casi todas las Competencias Emocionales a las demás tipologías, ocurriendo lo contrario respecto a Tipo ineficaz que por norma general presenta las puntuaciones más bajas. Esto implica poder realizar un diagnóstico más detallado de las competencias personales y sociales, complementadas con Competencias Emocionales, en los alumnos universitarios en República Dominicana. Para de este modo, diseñar y aplicar una intervención ajustada a las necesidades de cada persona, con el fin de obtener los mejores resultados posibles en estas competencias.

LIMITACIONES

A pesar de las aportaciones que plantea este trabajo cabe mencionar que en ella existen ciertas limitaciones en torno a la representatividad de la muestra, las variables contextuales, modo de evaluación y los cuestionarios utilizados:

- Los resultados de esta investigación se basaron únicamente en la información aportada por alumnado universitario específico de la carrera de medicina. Este hecho limita en parte las posibilidades de generalizar los hallazgos encontrados a otras carreras universitarias.
- La muestra de estudio se recogió únicamente en una región de República Dominicana, y no se contemplaron las variables, socioeconómicas, culturales, ni histórico-político ni del país ni de la región. A pesar de ello sí se analizó el contexto histórico-educativo universitario por considerarlo fundamental en el objeto de estudio.
- La información recogida para el estudio se realizó únicamente de manera cuantitativa y autoaplicada. No se contemplaron los datos cualitativos que pudiesen administrar los participantes, ni una evaluación heteroaplicada (profesores, familia, amigos, compañeros...) del nivel de competencias personales, sociales y emocionales que poseen. Tampoco se evaluó el nivel de estas competencias en los profesores.
- Por último, se encontraron fiabilidades moderadas en la dimensión Retos de Personalidad Eficaz y en las dimensiones de Autorregulación y Motivación Competencias Emocionales Intrapersonales.

LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En base a estas limitaciones se proponen las líneas futuras a desarrollar

- Una línea multicultural. Consistiría en ampliar la muestra de estudio para obtener una mayor representatividad. Se realizaría tanto en otras carreras universitarias como en otros contextos educativos de las distintas regiones de República Dominicana. Así mismo, extender la investigación a la región Centroamérica y el Caribe con el objetivo de realizar investigaciones de educación comparada.
- Una línea metodológica. Mediría las competencias personales, sociales y emocionales desde distintos enfoques evaluativos, cuantitativo, cualitativo, autoaplicado y heteroaplicado.
- Línea evaluadora. Mejoraría la fiabilidad de los instrumentos añadiendo algún ítem y/o depurando las escalas de los mismos.
- Línea de intervención. Crearía programas acordes a las tipologías encontradas de Personalidad Eficaz, complementadas por las Competencias Emocionales. Se podrían plantear desde el Departamento de Orientación de las universidades con el objetivo sería dar respuesta a las necesidades educativas con proyección a las demandas del mercado laboral. Por último, se evaluaría la eficacia de los mismos mediante una metodología experimental de diseño longitudinal.

REFERENCIAS

- Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: contingency framework. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 130(2), 117-143.
- Acta, M.T. y Rodríguez, E. (2011). *Inteligencia emocional afrontamiento del estrés diferencias de edad y género* (Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología Clínica). Universidad Iberoamericana, Santo Domingo, República Dominicana.
- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y Formación en la Edad Adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Alda, R., Bargsted, M. y Terrazas, W. (2002). *Inteligencia Emocional y Perfiles de Egreso: Descripción en alumnos de Primer Año de las Carreras de Psicología, Contador Auditor-Contador Público e Ingeniería Comercial*. Universidad Católica Norte. Recuperado de: www.face.ubiobio.cl/asfae/Enefa_2002/Ponencia_37_extenso.pdf. Consultado en Marzo de 2014.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez-Fernández, A., Martín Palacio, M.E. y Bermúdez, T. (2009). Competencias de desarrollo personal y social: la idea de madurez como institución antropológica. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 663-670.
- American Management Association. [AMA]. (2012). *Leading with emotional intelligence*. Nueva York: AMA.
- Arruza, J.A., Arribas, S., González, O., Balagné, G., Romero, S. y Ruíz, L.M. (2005). Desarrollo y validación de una versión preliminar de la escala de competencia emocional en el deporte (ECE-D). *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 151-163.
- Ascuasiati, B., y Mercedes, L. (2015). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (Proyecto de investigación). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo, República Dominicana.
- Badia, R. y Abreu, I. (2002). *La inteligencia emocional, competencia desarrollada para el manejo de crisis organizacional* (Tesis fin de master en Gerencia y Productividad). Universidad Acción Pro Educación y Cultura (APEC), Santo Domingo, República Dominicana.
- Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behaviour modification. En C.M. Franks (Eds.), *Annual review of behaviour theory and practice* (Vol. 3.). New York: Brunner/Mazel.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. En S. Sukemuune (Ed.), *Advances in social learning theory* (pp.81-99). Tokyo: Kaneko-Shoho.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Barca, A., Fernández, A., y Mej a, R. (2011). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de República Dominicana. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología Educación*, 19(2), 197-213. Recuperado de <https://Docs.Google.Com/File/D/0b78rkokrlffxmwhkyvjenerraxlkrvbdtddfvk1rdw/Edit>.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Santorum, R., y Vicente, F. (2009). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto rendimiento académico en la adolescencia*. Actas Do X Congreso Internacional Galego-Portugés De Psicopedagog a. Braga: Univeridade Do Minho.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual*. Toronto: Multi- Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl), 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 1(4), 54-62.
- Belmonte, V.M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico* (Tesis doctoral). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Benedetti, G. (1980). *El Carácter en Enciclopedia Temática de Psicología*. Barcelona: Herder.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P.M. y Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness-offit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berger, G. (1967). *Carácter y personalidad*. Barcelona: Paidós
- Bernal, F. (2014). *Tipologías Modales Mulaivariadas de Personalidad Eficaz en Contextos Universitarios Chilenos. Análisis de Diferencias con Muestra en Universitarias Españolas* (Tesis doctoral). Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolz, C.H. (1972). *Personality Types en Multivariate Personality*. N.Y.: Ralph Maxion Dreger.
- Bollen, K.A. y Long, J.S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bond, M. H., y Yang, K. (1982). Ethnic affirmation versus cross-cultural accommodation. The variable impact of questionnaire language on Chinese bilinguals from Hong Kong. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, 169-185.
- Boring, G.E. (1950). *A History of Experimental Psychology*. New York: Appleton, Century-Crofts
- Bozhinova, R. Jiliová, S. y Georgieva, S. (1994). Work values, choice of job alternatives and strategies for the future labour realisation of graduating students. En A. Roe y V. Russinova (Eds.), *Psychosocial Aspects of Employment. European perspectives* (pp.79-88). Tilburg: Tilburg University Press.
- Brackett, M., Mayer, J.D. y Wagner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York: Simon and Schuster.
- Brislin, R.W., y Lo, K.D. (2006). Culture, personality, and people's uses of time: key interrelationships. En J. C. Thomas y D. Segal (Eds.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology* (pp. 44-64). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-62). Newbury Park: Sage.
- Buss, A.R. y Poley, W. (1979). *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. Ciudad de México: El Manual Moderno Mexico: S.A.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2001). Inteligencia Emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>. Consultado en Enero de 2014.
- Cantero, M.P., Pérez, N. y Pérez, A.M. (2008). Diferencias en perfil de competencias personales y socio-emocionales en estudiantes universitarios de Ciencia y Educación *SUMMA Psicología UST*, 5(1), 33-44.

- Castillo, R. (2008). *Síndrome del desgaste profesional en función de los niveles de inteligencia emocional percibida en médicos residentes* (Trabajo fin de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Clínica). Universidad Iberoamericana, Santo Domingo, República Dominicana.
- Cattell, R.B. (1979). *Rasgos. Enciclopedia Universal de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Cattell, R.B., Coulter, M.A., y Tsujioka, B. (1966). The taxonomic recognition of types and functional emergents. En R. Cattell (Ed). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Cerviño, C. (2001). *Autoestima y desarrollo personal, sus influencias en el rendimiento*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ciarrochi, J., Chan, A.C. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y pronóstico académico. **REIFOP**, 14(3), 87-96. Disponible en: <http://www.aufop.com> . Consultado en Diciembre 2016.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Colombia: Norma.
- Croussett, J. y Osorio, L. (2012). *Inteligencia Emocional y Bajo Rendimiento Académico en Estudiantes Participantes del Programa de Recuperación Académica en la Universidad Autónoma de Santo Domingo* (Tesis para optar por el título maestría en psicología clínica). Santo Domingo, República Dominicana.
- Chambers, A.L., y Wilson, M.N. (2007). Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor. *Journal of Personality Assessment*, 88, 57-65.
- Chan, D.W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418. Doi:10.1023/A:1025982217 398.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 63-77.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21(39), 13-29.

- Dapelo, B., Martín Palacio, M.E. y Marcone, R. (2011). Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en contextos universitarios chilenos. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Desafíos y Perspectives Actuales de la Psicología en el campo de la educación)*, 3, 107-116.
- Day, A.L. y Carroll, S.A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- De Arquer, M. (1995). *Fiabilidad Humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos*. España: Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. Recuperado de http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_401.htm.
- Díaz, E.R. (2006). *Estudio de las Inteligencia Inter e Intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de Inglés* (Tesis doctoral). Huelva, Universidad de Huelva.
- Díaz M. y García E.L. (2005): *Perfil del estudiante Uasdiano*. Santo Domingo: Publicaciones Universidad Autónoma de Santo Domingo, U.A.S.D. República Dominicana.
- Díaz, J. V., Peralta, P., y Madera, G. (2004). Elaboración de la prueba de orientación y medición académica (POMA) previa al ingreso a los estudios superiores en la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 29(3), 436-459. Recuperado De [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87029307](http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87029307).
- Díaz, C., Segura, M., y Sosa, L., (2011). *Nivel de IE en los estudiantes de psicología laboral de la UCSD, Distrito Nacional, en el periodo Mayo-Agosto 2011* (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Laboral). Universidad Católica, Santo Domingo, República Dominicana.
- Díaz, C., Ubiera, A., y Pérez, F. (2009). *Inteligencia emocional en estudiantes de primero del nivel medio del politécnico Cesar Nicolás Pensón, 2008-2009* (Trabajo fin de master, intervención psicopedagógica). Universidad Iberoamericana, República Dominicana.
- Donaldson-Fielder, E.J. y Bond, F.W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(2), 187-203
- Duarte, N. (2010). *Autoestima de los estudiantes de la carrera de psicología que Ingresan a la UASD en la Condición del Plan de Nivelación y Plan Básico. 2010-2* (Trabajo fin de Master). Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana.
- Eisler, R.M. y Blalock, J.A. (1991). Masculine gender role stress: Scale development and component factors in the appraisal of stressful situations. *Clinical Psychology Review*, 11, 45-60.

- Elizur, D., Borg, I., Hunt, R. y Magyari, I. (1991). The structure of work values: A cross cultural comparison. *Journal of Organisational Behaviour*, 12, 21-38.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. Actas del I congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz (pp.599-609), Granada.
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 85-108. Disponible en: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113764&id=113764>. Consultado en Noviembre de 2015.
- Eysenck, H. J. (1956). The inheritance of extraversion- introversión. *Acta Psychol*, 12, 95-110.
- Fabián, Vázquez, y Villar, Victorio (2009). *Autoestima y emprendedurismo en estudiantes de psicología Clínica* (Tesis de grado). Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD, Santo Domingo, República Dominicana.
- Feldman, L., Lane, R., Secherst, L. y Schwartz, G. (2000). Sex differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Fernández, A. (2010). *Motivación, aprendizaje rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad en la República Dominicana* (Tesis doctoral). Universidad De Murcia, Murcia.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud* 15, 117-137.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability o the spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P.; Salovey, P., Vera, A.; Ramos, N. y Extremera, N., (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
- Fernández, I., Carrera, P., Sánchez, F., Páez, D., y Candía, L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and nonverbal reactions. *Psicothema*, 12, 83-92.
- Ferrándiz, C. (2003). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

- Ferrando, M. (2006). Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico con alumnos de altas habilidades (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O. y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales *Psicología desde el Caribe*, 3(31), 557-576.
- Ferrera, F. y Ramirez, V. (2014). *Expectativas de los Estudiantes de nuevo ingreso de la facultad de humanidades, al momento de elegir una carrera profesional, semestre 2014-10, sede central* (Trabajo fin de master). Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana.
- Fischer, K. (1980). A Theory of cognitive development: The control of hierarchies of skill. *Psychological Review*, 87, 447-531.
- Fleire, F. (2013): *Autoeficacia Percibida y Autoestima en el alumnado de Bajo Rendimiento Académico que Asiste al Programa de Recuperación Académica (PRA) de la Dirección de Orientación Profesional (DOP) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Semestre Académico 2012-2* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Santo Domingo UASD, Santo Domingo, República Dominicana.
- Fragoso-Luzmuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(VI), 110-125.
- Franz, J. (1982). *Who's who in American Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gall, A. (1972). *Characterología de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Marfín.
- Gallitat, R. (1981). *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía*. Madrid: Sedmay-Lidis
- Galton, F. (1962). *Inquiries into Human Faculty and its Development* (pp. 482-488). New York: E. P. Dutton. (Trabajo original publicado en 1907).
- Garaigordobil, M. y Galdeano, P. (2006). Empatía en Niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 27-32.
- García-Batista, Z. E., Cano-Vindel, A., y Herrera-Martínez, S.X. (2014). Estudio comparativo de ansiedad entre muestras de estudiantes dominicanos y españoles. *Escritos de Psicología*, 7(3), 25-32.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Garnezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E.M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp.151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gay, E.G., Weiss, D.J., Hendel, D.D., Dawis, R.V. y Lofquist, L.H. (1971). *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire*. University of Minnesota: Work Adjustment Project Industrial Relations Center.
- Giardini, A. y Frese, M. (2006). La reducción de los efectos negativos del trabajo emocional en ocupaciones de servicio: La competencia emocional como recurso psicológico. *Diario de Psicología de la Salud Ocupacional*, 11(1), 63-75. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-03308-007>. Consultado en Octubre de 2016.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de Orientación*. Madrid: Escuela Española.
- Gökçen, E., Furnham, A., Mavroveli, S., y Petrides, K.V. (2014). A crosscultural investigation of trait emotional intelligence in Hong Kong and the UK. *Personality and Individual Differences*, 65, 30-35.
- Goleman, D. (1995). *Emocional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*, Barcelona, Kairos.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. En C. Cherniss y D. Goleman (Ed's.), *The emotionally intelligence workplace* (pp.13-26). San Francisco: Jossey-Bass
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México, Vergara.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: the power of emotional intelligence*. Estados Unidos de América, AMA.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gómez, M. (2011). *Rol de la universidad en la confirmación de valores pro-sociales un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

- Gómez, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- González, M.I., Castro, P.J. y Martín Palacio, M.E. (2011). Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Servicio de publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Madrid: Debate.
- Harrington, T.F. y O'Shea, A.J. (1993). *Manual the Harrington-O'Shea career decision-making system, revised*. MN: Circle Pines American Guidance Service.
- Heath, D.H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York: Gardner Press.
- Hernández Sampieri, R. (2005). *Metodología de investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 289-300.
- Heymans, G. y Wiersma, E. (1909). *Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*. Leipzig: Barth.
- Holt, J. y Keats, D. (1992). Work cognition in multicultural interaction. *Cross-Cultural Psychology*, 23, 421-443.
- Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J.C., Herron, K., Rehman, U., y Stuart, G.L. (2003). Do subtypes of martially violent men continue to differ over time? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 728- 740.
- Hong, Y.Y., Ip, G., Chiu, C.Y., Morris, M. W., y Menon, T. (2001). Cultural identity and dynamic construction of the self: collective duties and individual rights in Chinese and American cultures. *Social Cognition*, 19, 251-268.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.

- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19(3), 603-626.
- Huss, M.T., y Ralston, A. (2008). Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 710-724.
- Jáquez, A. (2013). *Autoconcepto y Autoestima en los Estudiantes de Nuevo Ingreso de pedagogía*. UCE (Tesis de grado Lic. En Psicología). Universidad Central del Este, San Pedro de Macorís, República Dominicana.
- Jensen, R. (1993). *TCL Career Guidance Curriculum*. Salt Lake City: UTA.
- Jiménez, F., Gonzales, J., y Peña, S. (2001). *La inteligencia emocional en diferentes Segmentos ocupacionales, según sexo y edad* (Trabajo fin de master en Alta Gestión Empresarial). Universidad Acción Pro Educación y Cultura (UNAPEC), Santo Domingo, República Dominicana.
- José, J. (2014). *Autoestima, autoconcepto y rendimiento académico: un estudio descriptivo en estudiantes de 5to semestre de medicina de la Universidad Central del Este* (Trabajo fin de Master). Universidad Central del Este, San Pedro de Macoris, República Dominicana
- Katz, M.R. (1988). *New technologies in Career Guidance: The interpretative Computer*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Klages, L. (1965). *Los Fundamentos de la Caractereología*. Buenos Aires: Paidós
- Lance, C.E., Butts, M.M. y Michels, L.C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: what did they really say? *Organizational Research Methods*, 9, 202-220.
- Liz, R. (2001). *Diagnóstico de la Educación Superior en la Republica Dominicana*. Recuperado en <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/310420/TJRMJ.pdf?sequence=1>. Consultado en enero 2014.
- Loinaz, I., Echeburúa, E. y Torrubia, R. (2010). Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión. *Psicothema*, 22(1), 106-111.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lorenzini, G. (1965). *Caracterología y Tipología aplicadas a la Educación*. Valencia: Marfil.

- Marcote, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Marsh, H.W., Hau, K.T. y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural equation modeling*, 3(11), 320-341.
- Martín del Buey, F. (1985). *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Martín del Buey (1997). Programa Integrado de Acción Tutorial. *Revista de Orientación Educativa*, 19 y 20, 20-37.
- Martín del Buey, F. y Álvarez, M. (2000). *Programa integrado de acción tutorial*. Actas del IX Congreso INFAD, (pp. 251-254). Cádiz.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín Palacio, M.E., Dapelo, B., Marcone, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz para la Formación Profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012). *Competencias personales y sociales: Personalidad Eficaz*. [Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal].
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001a). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Marco conceptual*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001b). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo I: Autoconcepto y autoestima*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001c). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo II: Control emocional*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001d). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo III: Motivación, atribución y expectativas*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001e). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo IV: Afrontamiento y solución de problemas*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001f). *Desarrollo de la personalidad eficaz en*

- contextos educativos. Módulo V: Habilidades sociales: Asertividad y empatía.* Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001g). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo VI: Habilidades y comunicación.* Oviedo: Fmb 2001.
- Martín Palacio, M.E., Di Giusto, C., Castellanos, S. y García, J. (2011). Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en alta capacidad. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa. MAGISTER*, 24, 23-35.
- Martín Palacio, M.E., González-Calleja, F., Fernández, A., Dapelo, B., Marcone, R., Bermúdez, T. y Martín del Buey, F. (2008). *El constructo de Personalidad Eficaz en contextos educativos.* Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación. (pp. 121-122). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Martín del Buey, F. y Fernández, A. (2009). Marco conceptual de las competencias básicas para el aprendizaje. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 653-662.
- Martínez Pampliega, A. y Marroquín, M. (1997). *Programa Deusto 14-16. I. Desarrollo de las habilidades sociales. Recursos e instrumentos psicopedagógicos.* Bilbao: Mensajeros.
- Martínez Torres., E (2014): *Preferencia de valores de estudiantes de nuevo ingreso del período enero/abril 2014 en la Universidad Central del Este y su relación con el Auto concepto y la Autoestima* (Tesis de Grado). Universidad Central del Este, San Pedro de Macorís, República Dominicana.
- Matos, M. (2013, 26 de Noviembre). Ante un nuevo diseño curricular en la educación dominicana. *Diario Libre*, pp.9.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for and intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000b). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg. *Handbook of Intelligence* (2nd), (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000c). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and*

- application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J.D., Caruso, D., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- McClelland, J.L. (1999). *A guide to job competency assessment*. Boston: McBer.
- McClelland, D.C. y Boyatzis, R.E. (1982). Leadership motive pattern and long term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743.
- Mena, M., Romagnoli, C., y Valdés, A.M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21.
- Mesa J. (2015): *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes de República Dominicana* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Mestre, J.M. (2003). *Validación Empírica de una Escala para medir la Inteligencia Emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- Mestre, J., Guil, R., Brackett, M. y Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Ralmero, F. Martínez y J.A. Huertas (coord.). *Motivación y Emoción* (pp. 407-438). Madrid: McGraw Hill.
- Meyers, L.S., Gamst, G., y Guarino, A.J. (2013a). *Performing data analysis using IBM SPSS*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Meyers, L.S., Gamst, G., y Guarino, A.J. (2013b). *Applied multivariate research: Design and Interpretation* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación República Dominicana. [MINERD]. (2014). *Bases de la revisión y actualización curricular*. República Dominicana: MINE.
- Molero, F., Gaviria, E., y Morales, J.F. (2000). Perfiles de individualismo en España: una perspectiva étnica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 259-278.
- Moral de la Rubia, J. (2006). Predicción del rendimiento académico universitario. *Perfiles Educativos*, XXVIII(113), 38-63.
- Moral, J.C., Sánchez, J.C., y Villarreal, M.E. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- MOW Grupo de Investigación Internacional. (1987). *The Meaning of working: An international view*. Londres: Academic Press.

- Mowrer, O. (1960). *Learning Theory and Behavior*. Disponible en: [https://archive.org/details/ learningtheorybe00mowr](https://archive.org/details/learningtheorybe00mowr). Consultado en Enero de 2014.
- Muñoz, V., Moreno, M. C. y Jiménez, I. (2008). Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20 (4), 665-671.
- Narváez, J. y Arboleda, J. (2014). Orientación empática de medicina en tres universidades de Barranquilla, Colombia y en una universidad de República Dominicana. *Archivos argentinos de pediatría*, 112(1) 41-49.
- Navio, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Newcomb, A.F., y Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology*, 9, 856-867.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. y Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social in higher education: the seminar methodology, *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523- 533.
- Oficina Nacional de Estadísticas. [ONERD] (2015). *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples*. República Dominicana: ONERD.
- Oriolo, E. y Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a la organización*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Ortiz-Tallo, M., Cardenal, V., Blanca, M.J., Sánchez, L.M., y Morales, I. (2007). Multiaxial evaluation of violent criminals. *Psychological Reports*, 100, 1065-1075.
- Palomera, M.R., Gil-Olarte, M.P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 34, 687-703.
- Pastor, G. (1978). *Conducta Interpersonal: Ensayo de Psicología Social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia
- Pegalajar-Palomino, M., y Colmenero-Ruiz, M. (2014). Inteligencia emocional en alumnado de educación secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 12(33), 325-342.
- Pérez, C., Sanlatte, M. y Moreta, Z. (2003). *Autoestima en los estudiantes de la Lic. en educación básica, periodo académico 2003-1, CURSA-UASD, Barahona* (Trabajo fin de Master). Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana

- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G.R. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 2(21), 367-379.
- Pervin, L.A. (1978). *Personalidad: Teoría, diagnóstico e intervención*. Bilbao: Editorial Española Descleé de Boruwer.
- Petersen, R.C., Doody, R., Kurz, A., Mohs, R.C., Morris, J.C. y Rabins, P.V. (2001). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246-275.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V., Furnham, A. y Martin, G.N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.
- Petrides, K.V., Pérez González, J.C. y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Pinillos J. L. (1978). *Principios de Psicología*. Madrid: Ed. Alianza.
- Pizarro, J.P., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2011). Valores laborales en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 381-399.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). Inteligencia emocional en situaciones de estrés agudo. En A. Giménez (Ed.). *Procesos psicológicos e intervención. Investigaciones en curso* (pp. 26- 30). Málaga: Aljibe.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Romero, M. (2001). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Rozón, M., y Tiburcio, M., (2007): *Personalidad y Rendimiento Académico en Estudiante de Bajo Índice Asistente al Programa de Recuperación Académica en la DOP- UASD* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Santo Domingo, República Dominicana.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D. Sluyter (ed.). *Emotional development and emotional intelligence*, (pp. 35-66), Nueva York, Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development,*

- assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Saarni C, Mumme D, Campos JJ. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. En: N. Eisenberg (ed.). *Handbook of child psychology* (pp. 237–309). New York: Wiley.
- Salgado, A. (2012). *Efectos del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D. y Di Paolo, M.T. (1990). Percerving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assesment*, 54, 772-781.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J.M. (2008). ¿Es la Inteligencia Emocional una cuestión de género? Socialización de las Competencias Emocionales en hombres y en mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Saunders, D.G. (1992). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246- 275.
- Schwartz, S.H. (1999). Cultural value differences: Some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Senne, R. L. (1962). *Traité de Carecterologia*. Buenos Aires :Paidós.
- Sheldon, W.H. (1960). *Las variedades del temperamento*. Buenos Aires: Paidos.
- Shepard, R., Fasko, D. y Osborne, F. (1999). Intrapersonal intelligence: Affective factors in Thinking. *Education*, 119, 663-677.
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., Vesely, A. K., y Nordstokke, D. W. (2012). Relations of emotional intelligence with gender-linked personality: Implications for a refinement of EI constructs. *Personality and Individual Differences*, 52, 776–781. doi:10.1016/j.paid.2012.01.003
- Silva, M.G., Arboleda J., y Díaz V.P. (2013). Orientación empática en estudiantes de odontología de la Universidad Central del Este. *Odontoestomatología*, 15(22), 24-33. Recuperado en 25 de marzo de 2016, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93392013000300004&lng=es&tlng=es.
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Norway: Det Norske Veritas, Hovik.

- Spearman, C. (1904). La inteligencia general, objetivamente determinado y medido. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: their Nature and Measurements*. New York: Mc-Millan.
- Spranger, E. (1972). *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Stein, M. (1963). Explorations in Typology. En Robert. W. White (Eds.), *The estudy of lives : essays on Personality in Honor of Henry A. Murray*. New York: Atherton.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sunew, E.Y. (2004). Emotional Intelligence in School-aged children: Relations to Early maternal depression and cognitive functioning. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering*, 65(4), 2116B.
- Super, D.E. (1970). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tapia, R. (2010). *Competencias Emocionales Intrapersonales e Interpersonales de los Estudiantes de Tercer y Cuarto Año de Kinesiología de la Universidad de Playa Ancha, Chile* (Tesis para optar al grado de Magíster en Pedagogía Universitaria). Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Tapia, R. (2015). *Personalidad Eficaz e Inteligencia Emocional en contextos universitarios chilenos* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España.
- Tavares L. y Almonte I. (2010). *Caracterización de los Estudiantes con Bajo Rendimiento Académico: un estudio con los estudiantes a prueba académica de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra Recinto, Santo Tomás de Aquino* (Trabajo de maestría). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo, República Dominicana.
- Terman, L. (1975). *The Measurement of Intelligence*. New York: Arno Press. (Trabajo original publicado en 1916).
- Thorndike, L.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpe s Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, LL. (1938). *Capacidades mentales primarias*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L. (1960). *The nature of intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Toulemonde, J. (1961). *La caracterologie, Temperaments, Caracteres Typologie*. Paris: Payot.

- Triandis, H., Marín, G., Lisansky, J., y Betancourt, H. (1984). "Simpatía" as a cultural script of hispanics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 6, 1363-1375.
- Trujillo, F.M. y Rivas, T.L. (2005). Orígenes, Evolución y modelos de Inteligencia Emocional. *INNOVAR*, 15(25), 9-24.
- Tyler, L. E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Napova.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>. Consultado en: Diciembre de 2013.
- Urbáez, N. (2013). *Identificación de competencias de liderazgo en jóvenes dominicanos* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000): *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid, Editorial EOS.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., y Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700. .
- Viola, G. (1937). *Il mio metodo di valutazioni della costituzione individuale*. Italia: Bologna Capelli.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1986). *An attribution Theory of motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitman, D.S., Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C., y Kraus, E. (2009). Testing the second-order factor structure and measurement equivalence of the Wong and Law emotional intelligence scale across gender and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1059-1074.

Widaman, K. F. y Thompson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 8, 16-37.

Wolf, T.H. (1980). *Alfred Binet*. Chicago: University of Chicago Press

Yates, L.V. (1990). A note about values assessment of occupational and career stage age groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(1), 39-43.

Yerkes, R.M. (1921). Psychological examining in the United States Army. *Memoirs of the National Academy of Sciences*, 15, 1-890.

Yuan, K. H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 115-148.

Zenderland, J. (1980). *Measuring Minds: Henry Herberd Goddard and the Origins of American Intelligence Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO I

CPE-U

CPE-U

Este cuestionario pretende obtener información acerca de cómo es usted en general y cómo se desenvuelve en algunos aspectos de su vida diaria. Todos los datos que usted aporte serán tratados de forma absolutamente confidencial, teniendo la posibilidad de recibir, si usted lo desea, un informe con los resultados obtenidos, por eso se le ruega ser sincero en sus respuestas.

Primero se le solicitarán algunos datos personales, seguidos del cuestionario. Si usted desea que la información extraída de su cuestionario se le envíe, ponga por favor en la casilla “identificación” su nombre completo, o algún nombre distintivo que recuerde y le identifique al recibir su informe. El cuestionario consta de 30 ítems a los que deberá responder escribiendo, en la casilla en blanco, el número que usted considere en cada respuesta (1 nunca, - 5 siempre). Si algún ítem le genera duda, señale la opción (2 algo, 3 normal, 4 bastante) que suceda el mayor número de veces.

1. NUNCA
2. ALGO
3. NORMAL
4. BASTANTE
5. SIEMPRE

Muchas gracias por su colaboración.

Rellene por favor:

Identificación	
Sexo	
Edad	
Carrera que estudia	
Nº de años que lleva en ella	
Curso en que se encuentra	
(año del que cursa mayor número de asignaturas)	
Calificación que considera tener en su expediente académico (1-aprobado a 5-Sobresaliente)	

	Puntuación
1. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.	1 2 3 4 5
2. Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás	1 2 3 4 5
3. Me siento muy bien con mi aspecto físico	1 2 3 4 5
4. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	1 2 3 4 5
5. Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	1 2 3 4 5
6. Hago amigos/as con facilidad	1 2 3 4 5
7. Hay muchas cosas acerca de mí mismo/a que me gustaría cambiar si pudiera	1 2 3 4 5
8. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	1 2 3 4 5
9. Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad	1 2 3 4 5
10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos	1 2 3 4 5
11. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1 2 3 4 5
12. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	1 2 3 4 5
13. Me considero un/a buen/a estudiante	1 2 3 4 5
14. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	1 2 3 4 5
15. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	1 2 3 4 5
16. Controlo bien mis emociones	1 2 3 4 5
17. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	1 2 3 4 5
18. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	1 2 3 4 5
19. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a	1 2 3 4 5
20. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	1 2 3 4 5
21. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	1 2 3 4 5
22. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	1 2 3 4 5
23. Logro que casi todas las cosas me resulten bien	1 2 3 4 5
24. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	1 2 3 4 5
25. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	1 2 3 4 5
26. Creo que soy una persona valiosa para los otros	1 2 3 4 5
27. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje	1 2 3 4 5
28. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas	1 2 3 4 5
29. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	1 2 3 4 5
30. Me siento a gusto compartiendo con otras personas	1 2 3 4 5

Gracias por su colaboración

ANEXO II

CUESTIONARIO

COMPETENCIAS

EMOCIONALES

Cuestionario de Competencias Emocional

A continuación te proponemos un Cuestionario, con algunas afirmaciones sobre tus emociones y comportamiento ante ciertas situaciones. No hay opciones correctas ni incorrectas, simplemente te pedimos que elijas la respuesta que se adecúe mejor a tu forma habitual de ser y comportarte.

Responde con una X en el casillero que corresponda.

Rellene por favor

1. Matrícula:

2. En caso de ser residente médico, por favor escriba su nombre completo:

I. ÍTEMS A RESPONDER:

1. Soy capaz de reconocer en mí:

Emociones:	Nunca (1)	A veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
Alegría				
Tristeza				
Inseguridad				
Cólera				
Temor				
Ansiedad				

	1	2	3	4
2. Cuando me encuentro mal, sé por qué causa o por quién me siento mal.				
3. Para poder estudiar una materia necesito encontrarme bien.				
4. Antes de tomar una decisión, tengo claro cuáles son mis objetivos y mis sentimientos al respecto.				
5. Soy consciente de mis puntos fuertes y de mis debilidades.				
6. Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado, así aprendo para enfrentar otras situaciones.				
7. Soy abierta y hablo sobre mis asuntos y sentimientos con otras personas.				
8. Mi sentido del humor me ayuda a resolver mis problemas.				
9. Cuando tengo un problema, lo enfrento y lo soluciono lo antes posible.				
10. Cuando estoy en desacuerdo con un grupo de personas, aunque no compartan mi opinión, yo la sigo defendiendo.				
11. Cuando alguien me presiona, me retraigo.				
12. Intento controlar o regular de alguna manera mi comportamiento impulsivo.				
13. Cuando alguien me contesta bruscamente, me siento muy enojado.				
14. Cuando todo el mundo está nervioso, yo también me pongo nervioso.				
15. Cuando presencio una injusticia, intento impedirla.				
16. Mi modo de actuar, proporciona confianza a los demás.				
17. Cuando me equivoco, admito mis propios errores.				
18. Cuando pienso que tengo razón, actúo en consecuencia, aunque sepa que van a criticarme por ello.				
19. Cuando prometo algo, lo cumplo.				
20. Yo soy el responsable cuando no puedo alcanzar mis objetivos.				
21. Me esmero en realizar mis tareas escolares.				
22. Cuando estudio algún tema nuevo, me gusta consultarlo en libros o revistas y preguntar a otras personas.				

23. Para resolver los problemas, prefiero las soluciones convencionales.				
24. Prefiero asumir riesgos para vivir situaciones nuevas.				
25. Me cuesta mucho adaptarme a los cambios.				
26. En determinadas ocasiones, suelo expresar opiniones distintas dependiendo de la clase de gente que tenga delante.				
27. Sé distanciarme de mi punto de vista y ponerme en lugar del otro.				
28. Cuando emprendo una tarea, me esfuerzo al máximo, aunque no haya nadie que me vea ni que me supervise.				
29. Los retos me motivan para esforzarme en superarlos.				
30. Cuando tengo que llevar a cabo una tarea y la información que poseo sobre ella es incompleta, me dedico a buscar la información necesaria para desempeñarla mejor.				
31. Cuando finalizo una tarea, sé más de ella que antes de empezar.				
32. No me importa salir perdiendo, si ello beneficia al grupo.				
33. No me gusta que me den órdenes, aunque se precisen para que el grupo alcance sus metas.				
34. Para tomar una decisión, me guío por los valores de mi grupo.				
35. No dejo pasar las oportunidades.				
36. Aunque me esfuerce al máximo, si no logro todos mis objetivos me siento culpable.				
37. Prefiero no cambiar mis rutinas cuando realizo una tarea.				
38. Me gusta animar a la gente para hacer cosas nuevas.				
39. Cuando decido conseguir algún objetivo, tropiezo con algo que me impide alcanzarlo.				
40. Tengo plena confianza en mis habilidades para obtener éxito.				
41. Cuando tropiezo con un contratiempo, pienso que soy yo el que está fallando.				
42. Cuando mis amigos me cuentan sus problemas, les escucho atentamente.				
43. Cuando mis amigos me cuentan sus dificultades, soy capaz de ponerme en su lugar.				
44. Ayudo a mis amigos, teniendo en cuenta lo que necesitan y lo que sienten.				

45. Un amigo ha realizado un gran esfuerzo en el estudio de una asignatura para poder aprobarla. Cuando lo consigue me alegro y lo felicito.				
46. Ayudo a un amigo cuando tiene que preparar el examen de una materia en la que tiene dificultades.				
47. Estoy dispuesto a regalar a mis amigos, cosas que les gustan o les hacen falta.				
48. Procuro que mis amigos se encuentren a gusto conmigo.				
49. Cuando veo a alguien que tiene un problema o dificultad, le ayudo sin que me lo pida.				
50. Mis amigos confían en mí gracias a mi esfuerzo.				
51. Respeto a la gente, con independencia de sus características personales.				
52. Respeto otras visiones del mundo distintas de las mías propias.				
53. Soy capaz de tener amigos de distintas culturas.				
54. Tengo la capacidad de responder ante actitudes intolerantes.				
55. Puedo reconocer en un grupo quién es el líder.				
56. Identifico las principales organizaciones sociales que hay.				
57. Sé que las opiniones de las personas dependen de la influencia que sobre ellas ejercen la televisión, la radio, la prensa, etc.				
58. Cuando me planteo conseguir algo, busco todas las posibilidades hasta que lo consigo.				
59. Si tengo que hablar a la clase o a un grupo de amigos, consigo que me presten atención.				
60. Ante una discusión con amigos que tienen opiniones diferentes intento que se llegue a un consenso.				
61. Si me piden que haga un resumen de algo que he escuchado, puedo hacerlo con claridad y precisión.				
62. Sé identificar lo que sienten los demás y también comunicar mis sentimientos.				
63. Cuando tengo un problema con alguien, se lo digo e intentamos hablar para resolverlo.				
64. Cuando escucho los problemas de alguien, se me ocurren posibles soluciones.				

65. Si recibo un elogio de alguien, creo que hay algo escondido detrás.				
66. Si alguien me arremete, intento comprender los motivos que le han llevado a actuar así.				
67. En una reunión cuando dos partes discuten, hago de mediador.				
68. Si tengo diferencias con un conocido, me dirijo a él y se las planteo directamente.				
69. Cuando hay que solucionar un problema, pienso que lo más importante es que todo el mundo quede satisfecho.				
70. Soy capaz de organizar y motivar a un grupo de compañeros para realizar actividades o tareas.				
71. Ante situaciones que requieren decisiones rápidas, tomo la iniciativa.				
72. Suelo coordinar grupos de trabajo.				
73. Los demás se identifican con mis comportamientos, valores y objetivos.				
74. Ante cualquier duda o problema, tomo la iniciativa para su solución.				
75. Procuro favorecer los cambios en mi entorno, fomentando una actitud positiva.				
76. Tengo la tendencia a adoptar decisiones creativas y procuro que los demás sigan mis ideas.				
77. Influyo en los demás para que adopten una actitud positiva frente a los cambios.				
78. Me siento a gusto tratando con la gente.				
79. Me gusta trabajar en grupo.				
80. En mi tiempo libre busco la compañía de los demás.				
81. A mis compañeros los considero amigos míos.				
82. Pienso que el logro de metas grupales contribuye a mejorar la relación en el grupo.				
83. Me preocupo porque fluya la información en el grupo para resolver problemas.				
84. Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originan y buscar soluciones.				
85. Suelo contribuir a impulsar la colaboración entre compañeros y a una mejora del clima grupal.				

86. Valoro decisiones creativas que generan acuerdo y comprensión entre los miembros del grupo.				
87. Trato de respetar la motivación de los demás para el logro de los objetivos del grupo.				
88. Me preocupan las relaciones interpersonales, el intercambio, el conocimiento y el respeto mutuo para alcanzar una buena cohesión grupal.				
89. Me intereso por facilitar un clima grupal en el que se promueva la participación entre los integrantes del mismo y donde se reconozcan y valoren las oportunidades de todos.				

Muchas Gracias por su colaboración.